إدارة الصف المدرسي

تحقيق نواتج إيجابية لجميع الطلاب

تأليف
ليزا أ. بلوم

ترجمه ونشره باللغة العربية
مكتب التربية العربي لدول الخليج





إدارة الصف المدرسي

تحقيق نواتج إيجابية لجميع الطلاب

تأليف: ليزا أ. بلوم

ترجمه ونشره باللغة العربية

مكتب التربية العربي لدول الخليج

الرياض ١٤٣٣هـ / ٢٠١٢م

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية:
مكتب التربية العربي لدول الخليج
إدارة الصف المدرسي :تحقيق نواتج إيجابية لجميع
الطلاب / ليزا بلوم،، مكتب التربية العربي لدول الخليج
– الرياض، ١٤٣٣هـ
٦٠٠ ص، سم
ردمك: ٤-٤٧٩-١٥-٩٩٦٠-٩٧٨
١-التعليم – طرق التدريس. ٢-إدارة الفصل.
أ.مكتب التربية العربي لدول الخليج.(مترجم). ب.
العنوان.
ديوي ٣٧١,٣٩٤ ١٤٣٣/٤٠١

رقم الإيداع: ١٤٣٣/٩٤٠١
ردمك: ٤-٤٧٩-١٥-٩٩٦٠-٩٧٨

الناشر

مكتب التربية العربي لدول الخليج
ص. ب (٩٤٦٩٣) – الرياض (١١٦١٤)
تليفون: ٤٨٠٠٥٥٥ – فاكس ٤٨٠٢٨٣٩
www.abegs.org
E-mail: abegs@abegs.org
المملكة العربية السعودية

This is an Arabic translation for the English 2012 edition of

Authorized translation from the English language edition, entitled **CLASSROOM MANAGEMENT: CREATING POSITIVE OUTCOMES FOR ALL STUDENTS; ISBN 0130888389; by BLOOM, LISA A.,** published by Pearson Education, Inc, publishing as Merrill.

Arabic-language edition published by the ARAB BUREAU OF EDUCATION FOR THE GULF STATES,

هذه ترجمة مأذون بها للنسخة الانكليزية من الكتاب المعنون: إدارة الصف المدرسي: تحقيق نواتج إيجابية لجميع الطلاب، تأليف: ليزا أ. بلوم، الصادر عن بيرسون للتعليم مالكة حقوق النشر ومقرها في أبر سادل ريفر - ولاية نيوجيرسي ٠٧٤٥٨ بالولايات المتحدة الأمريكية.

نشرت الطبعة العربية من الكتاب بوساطة مكتب التربية العربي لدول الخليج، علماً بأن بيرسون للتعليم غير مسئولة عن جودة الترجمة.

المحتويات


mohamed khatab

تقديم

يسعى مكتب التربية العربي لدول الخليج منذ نشأته إلى تنمية العملية التربوية وإثرائها من خلال نقل التجارب والنظريات الحديثة المطروحة في الساحة العالمية إلى اللغة العربية.

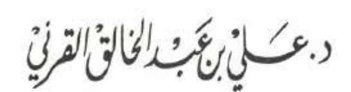
ولتحقيق هذا الهدف قدم المكتب للمكتبة التربوية العربية العديد من الإصدارات التي أثرت العملية التربوية, ويأتي كتاب "إدارة الصف المدرسي: تحقيق نواتج إيجابية لجميع الطلاب", الذي يسعدنا اليوم تقديمه لقراء العربية, في إطار هذا الاهتمام المتواصل, الذي يدعم أداء المعلمين والمعلمات والباحثين والباحثات التربويين عن طريق تزويدهم بخبرات متنوعة تعينهم على أداء عملهم بأسلوب علمي.

ويهدف هذا الكتاب إلى مساعدة المعلمين فى توفير مناخ مجتمعي داخل الفصل الدراسي حيث إن كلاًّ من الطالب والمعلم يتمتع برفقة الآخر , ويجد متعة في إنجازه , ويحفل بعضهم البعض بأمورهم جميعًا .

ومكتب التربية العربي لدول الخليج إذ يسعده تقديم هذا الكتاب إلى قراء العربية، فإنه يأمل أن يكون مرشدًا ودليلاً للمعلمين والمعلمات والباحثين والباحثات التربويين، وأن يسدَّ ثغرة في المكتبة العربية.

وفي الختام لا يفوتني أن أشيد بالجهد الطيب الذي بذله الدكتور زكريا القاضي في ترجمة الكتاب , حتى جاء بالصورة التي هو عليها, فله مني جزيل الشكر والتقدير.

والله ولي التوفيق.



مقدمة المترجم

تعد الإدارة شريان الحياة لكل ما يقوم به الإنسان من نشطات .. وهذا دليل يقوم وحده على مدى أهيمتها .. فما بالك إذا أضفنا إلى ذلك عنصرًا بشريًا ، يتمثل ما في سلاسة البشر من النقاء والأهمية .. أجيالنا الحاضرة والقادمة التي نتوسم فيها أن تكون جديرة بقيادة هذه الأمة إلى آمالها المرجوة .. لاشك حينئذ أن تكون المسألة أعظم والأمر أجل.

هنا تكمن روعة كتابنا الذي بين أيدينا .. وإن كنت أشكر من أعماقى مكتب التربية العربى لدول الخليج على انتقائه لهذا الكتاب إلا إننى أتوجه بشكر مماثل لهذه المؤلفة البارعة التي ألقت بنفسها في خضم تربوى شاسع مترامى الأطراف كهذا، فإذا بها باقتدار تلم بكل أطراف موضوعها وقضاياه المتعددة المتشعبة .. وإن كان ثمة اعتذار، فلكم منى كل الاعتذار على ما تسببت فيه من عناء وتأخير.

زكريا القاضي



مقدمة

بداية، دار بيننا نقاش عن ماهية الدورة التدريبية، التي يحتاجها المعلمون ليتم تطبيقها في مؤسستنا .. قام أحد الزملاء بإبداء رأيه؛ حيث ذكر أن البراعة في إدارة الفصل الدراسى لم تعد ناتجًا من الدورات التدريبية المناسبة؛ حيث أن إدارة الفصل لا تقتصر فقط على فرض النظام. وأكد بالدليل أن الموضوعات المرتبطة بإدارة الفصل لا تقتصر فقط على فرض النظام. وانها كانت متضمنة في الدورة التدريبية الخاصة بعلم النفس. من ناحية كان لزامًا علىّ أن أتفق مع أن: البراعة في إدارة الفصل الدراسى في حد ذاتها لا يفيدها الانضباط بالمعنى المقصود: فضلاً عن أن الدورات التي تنشدها إدارة الفصل تبنى على أساس النظام، وتتضمن موضوعات، مثل: التعليم، وعلم النفس، وعلم الاجتماع. وللتعرف على معنى إدارة الفصل الدراسى، يمكننا القول بأنه "ما يعانيه المعلمون مع معظم الطلاب "، إذ استحوذ موضوع "إدارة الفصل" على كثير من تفكيرى حيث إنه بات مهنتى التي أمتهن بها،لذا كنت بين أمرين اثنين: البحث من جهة وارتباطه بي من جهة أخرى كمعلّمة، ثم وجودى في الفصل كمراقبة،حيث أمضى بعضًا من وقتى، متحدثة إلى الأطفال و الشباب. فكان من أولى اهتماماتى دائمًا هو كيفية صياغة اهتمامنا بالأطفال داخل الفصول والمدارس، وكيفية تأسيس فصول قائمة على الاهتمام، والمسئولية، والتعلم.

ومع الصعوبات والتعقيدات التي تواجهنا في فصولنا اليوم في إدارة الفصل، إضافة إلى الضغوط التي تطرأ على المعلمين في أعمارهم هذه، والتى تلقى على عاتقهم هذا الكم المكدس من المسئولية الصعبة؛ إذ إن المعلمين الذين لم يتسن لهم دراسة كيفية إدارة الفصل، فغالبًا ما نجدهم يبحثون عن حلول سريعة لما يطرأ عليهم من مشكلات في إدارة الفصل؛ إذ إنهم يقضون أوقاتًا عصيبة في محاولة تهدئة الفصل والسيطرة على الطلبة،

ويأتى في نسق هذا السياق محاولة إثارة الانتباه إلى "إدارة الفصل" بطريقة مختلفة تمامًا عن هؤلاء، الذين يستعينون بنصائح مختلفة عن أداء معلمين آخرين في محاولة إدارة فصولهم؛ حيث ينصحون بحلول تكنولوجية، مؤداها: (إذا ما فعلت ... بهذه الطريقة، فستجد النتيجة ...)، و / أو اتّباع الحلول السريعة. و حاولت أن أؤكد بنظرة موضوعية أكثر شمولية على العوامل غير المؤثرة بشكل فعال، والتى قد تؤثر بدورها على المناخ الفصلى والمدرسى، وعلى المعلمين لصالح الطلاب وسلوكهم وتكوينهم وتحفيزهم، والعملية التعلمية في حد ذاتها. ومن هنا، فإننى أحث المعلمين على زيادة فعاليتهم وأن يحققوا أهدافهم من أجل تحقيق السلامة، وتربية النشء بشىء من المسئولية لإخراج متعلمين مهتمين بما يدرسون.

ومن اللافت للنظر في هذا النص أنه يؤكد على المعلم من حيث الحرفية، وليس من زاوية التقنية المستخدمة في التعليم؛ إذ إن التعليم كمهنة يحتم على المعلم أن يرتبط دوره خلال العملية التعليمية بالبحث، مع التحلى بالحكمة المهنية والمعرفة المجتمعية والمدرسية المرتبطة بما يدور في الفصل. وعلى العكس من ذلك، فإن التعليم من وجهة النظر التقنية، يجعل دور المعلم مقتصرًا على استخدام حلول معروفة لمشكلات معروفة؛ و تكون خلاصة ذلك أننا لم نجد أحدًا حاول أن يقترب من إدارة الفصل الدراسى؛ حيث يتم تحفيز الطلاب، أو تتم مواجهة السلوك الفوضوي للطلاب في كل الفصول أو المدارس أو حتى بالنسبة لكل المتعلمين. ومن ثم، فإن الرؤية المهنية للتعليم تتكفل بالمعلمين، والحالة التعليمية والخبراء؛ لكى يصبح كل منهم مشاركًا جيدًا، وأيضًا مساهمًا في المعرفة المهنية.

وكمحترفين، فإن المعلمين يصبحون متعلمين (طلابًا) في فصولهم؛ إذ إن ممارسات إدارة الفصل دائما ما تطوّر من أهداف المعلم، وتقييمه وانعكاسه ورد فعله بالفصل.

وكمحترفين كذلك، فإن المعلمين أعضاء في مجتمع كبير من الممارسات، وبالتعاون المشترك مع المهن الأخرى، والتى من شأنها أن تخلق فرصًا لاختبار المشكلات والقضايا التنظيمية، والتى تخاطب المناخ الفصلى والسلوك والحافز المدرسى والفصلى في سياق تكوين مدرسة ومجتمع وثقافة أكثر تحررًا.

ثمة تأكيد آخر لهذا الكتاب، وهو فحص الرؤى المتعددة؛ حيث إن كل متعلم حالة متفردة، وكذلك كل عائلة، والأمر نفسه ينطبق على كل ثقافة .. والممارسات الفصلية التي تفشل في وضع تلك الرؤى في اعتبارها، تفشل كممارسة في نهاية الأمر. وبالنظر إلى المتعلمين والعائلات، فإن محاولتنا حتى مع أحسن النوايا لتحسين المناخ المدرسى والفصلى وخبرات التعلم لن تثمر عن أحسن النتائج، لو أن المتعلمين لم يتلقوا هذه المحاولات على أنها أمر مساعد لهم، ومن ثم كانت الرؤى المتعددة حتمية في تحسين إدراك الطالب والعائلة بالانتماء، وتنمية الاستجابة الثقافية للإدارة الفصلية و ممارساتها التي لا تسمح لنا فقط بمواجهة الاحتياجات الثقافية وتنوعها، ولكن كذلك لتقدير والاحتفاء بثراء وخصوبة التنوع الفصلى.

أما التأكيد الثالث في المرتبة، فهو: العلاقات؛ حيث إن علاقة الاهتمام والرعاية والإيجابية في التعامل والمضي قدمًا نحو علاقات "طالب / معلم" إيجابية، وأيضًا من جهة العلاقات الطلابية بين بعضهم البعض، فهذه العلاقات لا تحدث هكذا، بل تستلزم المثابرة حتى تنجح؛ لذا فإنني أهدف في كتابى هذا إلى مساعدة المعلمين في خلق مناخ مجتمعى داخل الفصل الدراسى حيث إن كلاً من الطالب والمعلم يتمتع برفقة الآخر، ويجد متعة في إنجازه، ويحفل بعضهم البعض بأمورهم جميعًا.

وأخيرًا، فإن البحث يقدم لنا بالفعل الإستراتيجيات والقواعد التى، تساعدنا تارة على التنبؤ، وتارة على أن نكون مستعدين للاستجابة للأزمات، التي ربما تحدث في الفصل وتحفيز المتعلمين و تحسين التعلم، والتعامل مع القضايا الصعبة، مثل: المشاغبة، والعنف،

والعدوانية، وتعمل أيضًا على دعم الطلاب الرافضين أو غير القادرين على التصرف بالشكل اللائق الذي نرتضيه.

لقد قمت بتقديم بحث مبنى على الإستراتيجيات المستخلصة من البحث المبنى على عديد من الأنظمة (التدريبات)، والذي يؤكد أهمية الممارسات، التي من شأنها خلق فصول يتم فيها تعزيز المسئولية داخل الطلاب، بالإضافة إلى إحساسهم بأن الفصل يعتبر مجتمعًا يعيشون فيه وأيضًا تزيد من قدرتهم على التعلم.

شكر وتنويه

لقد بات هذا المشروع من أطول و أكثر الرحلات استمتاعًا، على الرغم من أنها كانت رحلة شاقة أحيانًا. ولكن من حسن حظى أننى لم أخض هذه التجربة منفردة، فخلال رحلتى هذه استفدت وأصبحت مدينة بدعم وفضل عديد من الناس؛ لذا، أود أن أشكر "تيم مارتن" زوجى، وولدي "لاين و تود مارتن" الذين كانوا مجبورين على تحمل بعثرتى لأوراقى لليالٍ طويلة و لعطلات أسبوعية أيضًا، كنت أنهمك فيها على الكمبيوتر، الذي أكاد لا أشيح بوجهي عن شاشته؛ لذا أشكرهم على دعمهم وصبرهم الدائم طوال هذه الفترة.

وأخص أيضًا بالشكر زملائى بالدراسة وزملائى في العمل: "ماريسا، شارون، جين، دالى و دينيس" حيث إنهم قاموا ببث روح الفكاهة وجعلوني أضحك، وقاموا بتشجيعى ودعمى، وأيضًا مدرب اللياقة "جيم هاميلتون"، الذي أشكره على حرصه على إبقائى في كامل لياقتى البدنية.

وأشكر أيضًا "آن دافيس" و"بينى بيوريلسون" من مؤسسة الناشر "بيرسون" اللذين لم يستسلما، رغم المعاناة الرهيبة التي قاما بها لسد الثغرات فيما كتبت.

واشكر أيضًا المراجعين اللغويين على تعليقاتهم ونقدهم للعمل، والتى كانت آراء ثمينة بالنسبة إلى:"جيم آلان": جامعة سانت روز، و"أليس أندرسون": جامعة راد فورد، "جيرلند جين بيكرز": جامعة جنوب شرقى لويزيانا، "روبن بريور":حامعة شمال كولورادو، "جين كرانستون": جامعة إيوا، "روبرت جايتس": جامعة بلومسبرج، "إدوين هلمستتر": جامعة ولاية واشنطن، "جين إى.هورتون": جامعة ولاية بورتلاند، "ميرديث جاميسون": جامعة آشلاند، "جودى كاتسافاناس":كلية لاروشيه، "دان كيلى": جامعة الولاية بنيويورك، "ج. سينيثا ماك ديرموت": إميرتوس: ولاية كاليفورنيا جامعة دومينجوس، "جريس إى. مبير": إد. دى، كلية مارتن ميتودست، "أيون جا كيم بارك": جامعة ولاية كاليفورنيا ببيكرز فيلد، "جو آن دابليو بوتنام": جامعة ماين، "كارل شافيو": جامعة فرليغ ديكنسون، "كيفين سكوت شيرمان": جامعة آيو بيرن، "بروس سميث": جامعة ولاية هندرسون، "ستانلى و.وولك": جامعة ويليام باترسون، و "وندى م. وود"جامعة شمال كالورينا في شارلوت.

أريد أيضًا أن أنوه بدور المعلمين الكثيرين، الذين رحبوا بى داخل فصولهم وشاركونى بأفكارهم؛ وخاصة اريد أن أشكر "جوني وولكينجستيك" و"رون واستن"، فهم بمثابة معلمين ملهمين، حيث كان اهتمامهم بالأطفال يجعل التعليم يبدو عملية سهلة، فقد سمحوا لى بالدخول لفصولهم .. تحدثوا إلىّ وأفسحوا لي المجال كي أقص على الأطفال قصصهم.

وأخيرًا، فإننى أريد أن اشكر أمى وأهديها هذا الكتاب "المرأة المثالية التي تقطن كوخا" السيدة الأكثر تميزًا على الإطلاق، معلمتي ومنبع القوة بالنسبة إلي وملهمتي ...

الجزء الأول
التوجه الفلسفى

الفصل الأول

المقدمة ، والمنظور التاريخى ، والمداخل التقليدية

الفصل الثانى

النظرية البنائية

الفصل الثالث

النظرية السلوكية

الفصل الأول
المقدمة والمنظور التاريخي والمداخل التقليدية

"يجب أن يكون الفصل الدراسي مدخلاً إلى العالم، وليس هروبًا منه"

جون سيادرى

عندما أخطو أولى خطواتي داخل فصل "جوني وولكينجستك"، أشعر بالدهشة من درجة الراحة النفسية الموجودة داخل هذا الفصل، إذ إنني أستمع إلى الطنين الهادئ للطلبة الذين يعملون مع بعضهم البعض، فأجد هناك الوسائل التعليمية ومراكز التعليم، والكتب التي تعكس أصل التراث الأمريكي القومي لطلبتها، وعروض عمل الطالب. انبهرت أيضًا بالحماسة والتنافس والاندماج مع الطلاب، والتي استطاعت بها إدارة الفصل .. فأسمعها تقول لطلبتها أشياء، مثل:"هل تعتقد أن هذا أفضل عمل تستطيع أن تقوم به؟ لقد عملت باجتهاد؛ كي تصل إلى هذه النتيجة؟هل تستطيع أن تشرح لزملائك كيف توصلت إلى هذه النتيجة"، "ماذا تعلمنا من هذا النشاط؟" و"هل اختيار هذا النشاط؛ بالنسبة لك، من الاختيارات الموفقة اليوم؟" يبدأ اليوم بتلاوة قسم الفصل: "نحن المحافظين على السلام نَعِد بأن نلتزم بالأمانة والاحترام والاهتمام والمسئولية"؛ فأجد أن كل الطلاب في فصلها – حتى من لم يتمكنوا من النجاح في السنة الماضية – لم يحرزوا نجاحًا هذه السنة فحسب، بل أصبحوا أيضًا على قدر عالٍ من المسئولية والاهتمام.

عندما يبدأ المعلمون عامهم الدراسى؛ فغالبًا ما يبدأون بنظرات متتالية للفصل ولعلاقاتهم بالطلبة، فيتصور المعلمون أنهم أمام متعلمين ملهمين، وأنهم يستطيعون مشاركة هؤلاء المتعلمين عواطفهم تجاه محتوى المنهج؛ فقد أفاد معظم المعلمين بأن

اتجاههم إلى التعليم كان رغبة منهم في مساعدة الطلاب على التعلم والتطور. (فيسترايتزر وهار ٢٠٠٥م).

إن إدارة الفصل الدراسي والتنظيم يأتيان ضمن أولى المطالب الملحة لعمل المعلمين؛ فنجد أن بعضهم يميلون إلى كونهم "محايدين" آخذين في الاعتبار طبيعة إدارة الفصل الدراسى، حيث تتسم فصولهم بالدفء، ووجود علاقات اهتمام متبادل في بيئة إيجابية وتحفيزية للطلاب. أما بالنسبة للمعلمين الآخرين، فإن الشعور بالفتور واللامبالاة وعدم المسئولية عن طلابهم يعد مصدرًا للإحباط والضغط. فغالبًا ما يصطدم المعلمون الجدد بالطلبة غير الراغبين في التعاون أو الذين يتحدون سلطة المعلم داخل الفصل.

لم يكن دور المعلم في السابق يحظى بكل هذه التعقيدات، لأن المعلمين اليوم مطالبون بمسئولية التقييم. ففي معظم الولايات يتم إخضاع الطلاب لاختبارات، يتم على أساس نتائجها وضع نظام الثواب والعقاب للطلبة. وفي الوقت نفسه، نجد تحولاً هائلاً وتنوعًا متزايدًا يومًا بعد يوم حسب حاجة الطلبة؛ فيفسر المعلمون التعامل مع موضوع التنوع هذا بأنه تعبير المتعلمين، الذين لديهم قدرات متعددة، بالإضافة إلى أن تحفيز الطلاب، وكيفية التعامل مع الفوضى يشكلان تحديًا من التحديات التي يواجهها المعلمون بالفصل (المركز القومي لإحصاءات التعليم ٢٠٠٥م). ومن جهة أخرى، فقد برر المعلمون تركهم المهنة للأسباب الآتية: مشكلات انضباط الطلاب، وقلة دعم إدارة المدرسة للمعلمين، وعدم تحفيز الطلاب الفقراء، وعدم قدرة المعلم على التأثير على الطلاب واتخاذ قرار داخل الفصل (إنجيرسول وسميث، ٢٠٠٣م / المركز القومي لإحصاءات التعليم، ٢٠٠٥م) ويشير عديد من المعلمين إلى عدم انضباط الطلاب بالفصل إلى أنه مصدر للضغط (لويس: ١٩٩٩م) كما يشعر كثير من المعلمين، خاصة الذين يعملون بالمهنة حديثًا بأنهم ليسوا على درجة من الكفاءة العالية للتعامل مع الطلاب بشكل منظم. (فيسترايتزر وهار ٢٠٠٥م). ومن أكثر المشكلات شيوعًا في الفصول بين الطلاب،

والتي يعاني منها المعلمون، بل والإدارة، هي مشكلة المشاغبة (إدارة العدل بالولايات المتحدة ٢٠٠٧م)؛ إذ يقدم الكثير من المعلمين على ترك التدريس في أول خمس سنوات للعمل؛ بسبب المشكلات السلوكية داخل الفصل (المركز القومي لإحصاءات التعليم ٢٠٠٥م) بالإضافة إلى العنف داخل المدارس (سميث وسميث ٢٠٠٦م).

أما بالنسبة لمواجهة زيادة الاحتياج للمعلمين في الثلاث عقود الأخيرة، فقد تم تهميش الاهتمام بإدارة الفصل الدراسى، بينما تناولتها آلاف الموضوعات، من خلال استراتيجيات جيدة، تركز على تحقيق النظام والطاعة بالفصل. وهناك معالجة شاملة لموضوع إدارة الفصل الدراسى، يضع في اعتباره كثيرًا من الرؤى، ويؤكد أيضًا تطوير الأهداف بالنسبة إلى المجتمعات الفصلية التي لديها أهداف، وتستخدم العلاقات والإستراتيجيات لتحقيق هذه الأهداف، كما يشترك المعلمون في القيام بتقييمات ناقدة وانعكاسات مفيدة.

إدارة الفصل واختلافات عملية التدريس

يمكن تمثل خصائص الممارسات الحالية لإدارة الفصل الدراسي وأساليب التدريس في عديد من المحاولات، سواء كان المعلم هو محور الفصل، أم الطالب، وسواء كانت إدارة الفصل مفعلة أم غير مفعلة،وما إذا كان أسلوب التدريس المسيطر هو الأسلوب القيادى، أو التسلطي أو الأسلوب التنموي الجديد بالقبول والمتبني للطلاب، أو إذا ما كانت معرفة المعلم مبنية على نموذج خطى، يستند إلى بحث أو نموذج اشترك المعلمون في إعداده أم لا .. كل هذه المواصفات يتم وصفها فيما يلي:

الفصول التي يكون فيها المعلم هو المحور في مقابل الفصول التي يكون فيها الطالب هو المحور

يمكننا وصف الفصول، باعتبار مستوى السيطرة، والاتجاهات، والمدخلات التي يعطيها كل من المعلمين والمتعلمين. فنجد أن الفصول التي يكون المعلم هو المحور فيها، فهو الذي يضع المنهج. ويقوم بحل مشكلات النظام، ويضع القرارت التي تمكنه من معرفة أي محتوى دراسى، سيقوم الطلبة باستيعابه (براون ٢٠٠٣م). أما في الفصول التي يكون فيها المتعلم هو المحور، فيمضي المعلمون وقتًا؛ كي يتعرفوا إلى ثقافة كل طالب من الطلاب، ومواطن القوة والضعف، وموضوعاتهم المفضلة للتعليم، واهتماماتهم الأخرى؛ مما يدفع المعلم إلى جعل الطالب يشارك معه في تطوير مجتمع تعلمي متطور، وحل المشكلات التي قد تنشأ في الفصل.وبالإضافة إلى المدخلات التي يكتسبها الطلبة من الممارسات، والمقررات التي يتناولها المعلم في الفصل، ففي الفصول التي تتخذ الطلاب محورًا لها، يتم تحفيز الطالب؛ مما يعد استثمارًا للتعليم (ماككومياس وويسلر ١٩٩٧م). كما أننا نستطيع أن نصف فصل "جوني ووكينجستيك" بأنه فصل منحاز لمصلحة الطالب. أما القرارات المتعلقة بالممارسات التوجيهية والإدارية، فنجدها تنطلق من الاهتمامات الفردية للطالب ومواهبه وثقافته؛ إضافة إلى احتياجاته الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية، كما هو موضح في (الشكل ١-١) الذي يلخص خصائص صفات الفصل الذي يتخذ محوره من المعلم، في مقابل الفصل الذي يتخذ هذا المحور من المتعلم.

(شكل ١-١) فصول "المعلم / المحور" في مقابل فصول "المتعلم / المحور"

المعلم / المحور	المتعلم / المحور
السيطرة على العملية التعليمية وسلوك الطلاب يخضع لسلطة المعلم .	يعتبر الطلبة مشاركين فاعلين في العملية التعليمية، حيث سن القواعد وحل المشكلات.

المعلم / المحور	المتعلم / المحور
عمليات إدارة الفصل والإرشادات موزعة على الطلاب في أغلب الأجزاء.	التوفيق بين الاحتياجات المتعددة وقدرات الطلاب، وإضافة ما يستجد منها.
تستخدم المعلمة أو المعلم خبراتهم في محتوى المعرفة؛ لكي تعطى المعلومة للطالب .	يقوم المعلم باتباع النظريات الإرشادية المتنوعة، والتقنيات المتعددة لمساعدة الطلبة على التنظيم، ولتطوير تعلمهم لإنتاج نظام تعليمى، يهدف إلى تطبيق ما تعلموه. ويستطيع المعلم خلق بيئة؛ يشترك فيها الطلبة لعمل روابط تعليمية، ويتعلمون فيها من بعضهم البعض.
بذل المجهود ليعرف الطلبة كيفية تلقيهم المعرفة ومواطن التميز لديهم، ومواهبهم، وتأتي اهتماماتهم في المرتبة الثانوية.	إن رؤية الطالب تعد من الأشياء المهمة، ويعلم المعلمون ثقافات أفراد من المتعلمين والطرق المفضلة للتعليم والقدرات، ومواطن التميز والمواهب والاهتمامات.
عملية إدارة الفصل وممارساتها، من أكثر الأجزاء التي تتم بشكل ثابت نمطي.	إن عمليات إدارة الفصل الدراسي وممارساتها فعالة ونشيطة بالنسبة لمهارات الطلاب المتغيرة واهتماماتهم واحتياجاتهم.

الحرفية في مقابل النظام التفاعلى

يمكن أن تختلف إدارة الفصل من حيث تأكيد الحرفية واستراتيجيات رد الفعل؛ حيث إنها عبارة عن ممارسات يتم اتباعها لمنع حدوث مشكلات تنظيمية .. وفي أعماق التنظيم الاحترافى، نجد التعليمات، التي تهتم بعقول وقلوب المتعلمين .. فعندما ينخرط المتعلمون بنشاط في التعلم، نجد أن هناك وقتًا قليلاً لنلاحظ فيه الأخطاء السلوكية. أما عن السلوك، ذاته، فيظهر لنا بمثابة شىء تكاملي لأنه يرتبط بالتعليمات ومحيط الفصل الدراسي والمدرسة (كاربنتر وماكر – هيجنز ١٩٩٦م). وإضافة إلى هذا، تتضمن الحرفية في التنظيم وضع معايير وتوقعات لنشأة الفصل الدراسى؛ لذا فإن المتعلمين يعون

تمامًا ما التصرف المقبول، والتصرف غير المقبول في الفصل. ومن ناحية أخرى، فإن الاستراتيجيات التفاعلية تنتظر حتى تحدث الأخطاء، ويتم بعد ذلك تطبيق القوانين كرد فعل لسوء السلوك؛ فالمعلمون الذين يوظفون استراتيجيات رد الفعل غالبًا ما يعتمدون على التهديدات والعقاب؛ ليستطيعوا السيطرة على فصولهم. ويبدو السلوك غير المرغوب فيه كمشكلة أكبر من محاولة إرساء القواعد بالمدرسة أو الفصل (كاربنتر وماكر – هيجنز ١٩٩٦م). وتشير المؤشرات إلى أن قلة من المعلمين يتبعون طريقة "السيطرة"، "التهديدات" والعقاب كوسائل لإحكام قبضتهم على الفصول. ونتيجة لذلك؛ يظهر كثير من الطلبة سلوكًا إيجابيًا حيال المدرسة، وكذلك التزامًا تجاه العملية التعلمية (لونين برج وشميدت ١٩٨٩م)، ويلخص الشكل (١-٢) السمات المؤيدة للمدخل التفاعلي في مقابل السمات المقاومة له (الاحترافية). إن أسلوب "جونى" هو الأسلوب قبل التفاعلى، الذي يسعى إلى تضمين معرفة الطلاب في التعليمات الدراسية التي توجه لهم، وتوقع الاتصال والمشاركة، ويهدف إلى تعلم الطلاب احترام بعضهم البعض؛ مما يقلل من فوضى الفصل إلى حدها الأدنى.

شكل (٢) السمات التفاعلية في مقابل السمات الاحترافية

السمات التفاعلية	السمات الاحترافية
يعتبر التنظيم رد فعل في أعقاب التطبيق على السلوك السئ للطفل.	يعتبر النظام أمرًا وقائيًا حيث يستخدم المعلم التعليمات أثناء العملية التعليمية، ويحفز الجو الإيجابي بالفصل لتحفيز الطلاب.

السمات التفاعلية	السمات الاحترافية
التخطيط الأكاديمي ينشأ دون اعتبار للعوامل الطفولية لدى الطفل، المتمثلة في الاهتمامات والقدرة، وينتظر المشكلات حتى تنشب، دون تجهيز الحل قبل الاحتياج إليه .	يقوم المعلم بوضع الخطة جيدًا حيث يقوم بتطوير التعليمات؛ لتأكيد ضرورة معالجة نقص درجات المشاركة والتحفيز من المعلم للطالب. يقوم المعلم بالتنبؤ بكيفية رد فعل الطالب تجاه نشاطات، أو واجبات معينة؛ مما يجعله يتفادى حدوث المشكلات.
يقوم المعلم بتقرير عما إذا كان السلوك سلوكًا جيدًا، أم سلوكًا سيئًا؛ حتى يتسنى له التصرف طبقًا لنوع السلوك .	يقوم المعلم بالفعل أكثر من قيامه برد الفعل الناتج عن الفعل - فيُعمل عقله كي يفكر من خلال الفعل، عندما تقع المشكلات بدلاً من تصاعد الموقف، الذي يؤدي إلى حدوث شجارات.
يتم تثبيت عمليات إدارة الفصل وممارساتها، في أغلب أجزائها .	إدارة الفصل وعملياته توصف بأنها حركية، وتفاعلية، بالنسبة للطلبة؛ حيث يتم تغيير المهارات والاهتمامات والاحتياجات.

أساليب التعليم

يلعب أسلوب التعليم دورًا مهمًا في إدارة الفصل. كما نجده في عمل "بومريندا، ١٩٧١م" الذي قام بدراسة الأساليب الأبوية ضمن أبعاد الاستجابة، ومستوى الطالب والأسلوب التسلطى، والأسلوب القيادى. لذا فإن أساليب التعليم كانت أكثر المواضيع أهمية، لأنه من شأنها التأثير على أداء الطلبة وسلوكهم، في مقابل النظام التسلطى، الذي يعكس الحزم والتنظيم والسيطرة وكل مستويات المتطلبات، والعدل، والتواصل، ودعم التحكم - الذاتي والاستجابية (بيرش ولاد ١٩٩٦م؛ ورايدل وهنركسون ٢٠٠٤م، وسونينس وفانستينكيست ٢٠٠٥م، وينتزل ٢٠٠٢م). واختصارًا، فإن المعلمين الذين لديهم توقعات عالية، تتسم ببعض العقلانية، فإن معاملاتهم تتصف بالعدل والمرونة والدفء، والتبني والتفاعل الديمقراطى، ويحفزون الطلاب على الاستقلالية، ويستجيب المعلم

بدوره لاحتياجاتهم، فيحصلون بالتالي على مناخ فصلي إيجابى، وصراعات أقل بين الطلاب وتحفيز عالٍ للطالب. وعندما نلقي نظرة على أسلوب "جونى"، أثناء عملية التدريس، نجد أنها تبرهن على اهتمامها بالطلبة، وحرصها الدائم على التواصل معهم؛ فهي تشجع الطلاب على الاستقلالية؛ حيث تسمح لهم بالاختبارات واتخاذ القرارات، شريطة أن تكون حذرة في وضع الحدود. "يمكنك أن تختار مقعد جلوسك على الأرض في حل واجباتك، مادام هذا الوضع سيساعدك على التعلم"، بالإضافة إلى أنها تجعل الطلاب يشتركون في حل أزمات الفصل الدراسى.ويعلم الطلاب في فصلها أن كلمة "عادل" لا تعني أن كلا منهم يتلقى المعاملة نفسها، بل إن كلا منهم يحصل على ما يحتاج إليه، وقد تم تلخيص أبعاد التدريس في الجدول (١-٣).

جدول (١-٣): أبعاد التدريس.

السيطرة، والمتطلبات، والاستجابة	إحكام السيطرة، والمتطلبات، وعدم الاستجابة
الدفء والاستحسان (القبول)	النقد اللاذع،والخلفية السلبية.
المشاركة الديمقراطية – الاستماع إلى ما يبديه الطلاب من وجهات نظر .	المشاركة من جانب واحد – حيث إن وجهة نظر المعلم هي الوحيدة التي تهم.
الاعتماد على النفس وإحكام السيطرة على الذات.	الطاعة.
تعلو التوقعات فوق أداء الفرد .	متطلبات التوقع أعلى مما يستطيع الطالب أن يؤديه.
الاستمرارية والبناء ووضع حقوق واضحة، ويتطلب أيضًا المرونة وأخذ آراء الطلاب في الاعتبار.	عدم الاستمرارية وعدم المرونة، فهو قواعد تجبر الطالب على اتباعها طبقًا لمقاييس العقاب.
داعم الاستقلالية .	مسيطر إلى أقصى الحدود.

جدول (١-٤): الرؤية التخطيطية في مقابل رؤية المعلم كباحث

المعلم كباحث	الرؤية التخطيطية
المعلومات التي تحتويها الأبحاث المنشورة والأجندة الفرعية تتم مراجعتها من خلال سياق الأحداث داخل الفصل، وسمات المتعلمين المعروفة لدى أذهان المتعلمين .	تستعمل إدارة الفصل الدراسي والتمارين الإرشادية و يتم تداولها في البلاد النائية؛ حيث يتم نشر البحث، ويأتي سياق الأحداث في الفصل وصفات المتعلم في المرتبة الثانوية.
التطوير المهني يهتم بإشراك المعلم في الانعكاسات النقدية، ويبحث تطور الأفعال؛ لكي يستطيع المعلم مواجهة الأزمات في الفصل .	التطوير المهني يتطلب أداء التمرين؛ حيث يختار المعلم أفضل الممارسات.
يقوم المعلمون بتقديم مساعدات للفصل، عن طريق التمارين، التي تأتي من رؤى، ومصادر معلوماتية متعددة. يُعد التقييم عملية جماعية؛ حيث تتضمن المعلمين والمدير.	يقوم المدراء باستكمال تقييم الممارسات والأداءات التي تجري في الفصل الدراسى.
عمليات وممارسات إدارة الفصل تتسم بالحركة والاستجابة لمهارات الطلبة واهتماماتهم واحتياجاتهم المتغيرة .	العمليات والممارسات الإدارية للفصل دائمًا ما تكون ثابتة، في أغلب تكويناتها.

الممارسات المبنية على البحث العلمى

طبقًا لما قاله "براون" عام ٢٠٠٣م، فإن اهتمامات المعلم تنعكس على التمارين التي يقدمها للطلبة؛ مما يؤكد رؤية المعلمين التخطيطية للأبحاث والرؤية التقنية للتدريس؛ حيث إن البحث يعتبر التمارين المؤداة على أكمل وجه، والتي يستعملها المدراء وأبحاث الجامعة. ويتطلب هذا من المعلم أن يتعامل مع الطلاب بلطف؛ حتى يستطيع حل هذه التمارين. ومن ناحية أخرى، فإنه في حالة أن يكون الطالب متخذًا من الفصل مركزًا له، فإن المعلم يتعامل معه بأسلوب احترافى. ويعتبر المعلمون باحثين يسعون إلى معرفة تأثير

التمارين والأفكار الابتكارية المرتكزة على الأبحاث، مع اعتبار أن فصولهم من الفصول المنفردة. ويلخص الجدول (١-٤) السابق وجهتي نظر مختلفتين عن دور المعلم في البحث.

الممارسات الإدارية الفصلية والمدرسية الشائعة

هناك عديد من المداخل البحثية التي تعمل على فهم إدارة الفصل؛ إذ إن المقدمات المنطقية لكل موضوع تعكس فلسفة وأهداف وقيم المعلم؛ فهناك مثالان شائعان، يتضمنان دعمًا إيجابيًّا وتنظيميًّا ممنهجًا.

يقدم دعم السلوك الإيجابي طريقة منظمة لمنع ظهور السلوك غير اللائق والتعامل مع سلوكيات التحدى، التي قد تطرأ في المعاملة مع الطلاب؛ مما جعل عديدًا من مدارس الولايات المتحدة تطبق هذا السلوك الإيجابي. ويتضمن هذا الدعم نظامًا لإدارة السلوكيات، يتكون من ثلاثة محاور؛ ففي المحور الأول توضع الأنظمة لكي تزيد البناء والدعم المطلوب وتحفز السلوك الاجتماعى، ويتعاون فريق عمل المدرسة لمعرفة توقعات كل من يعمل بالمدرسة، حيث يتم تعليمها لكل الطلاب مع تخصيص المكافآت للأداء من حيث السلوك، والعواقب (النواتج) التي تنجم عن هذه السلوكيات، ثم يتم تجميع قاعدة بيانات لتقييم النظام (سوجاي وهورنر ٢٠٠٢م، تايلور – جريني وآخرون ١٩٩٧م). وتتولى إدارة الشئون المرجعية تقييم تمارين دعم نجاح السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة، وتعطي أيضًا تقارير عن مدي تحسن الحالة (إيفرن وآخرون ٢٠٠٦م). وأشارت الدراسات إلى أن تقييم ممارسات المدي المدرسي في دعم السلوك الإيجابي أدى إلى تطوير العملية التعليمية بالمدرسة، وتغيير المناخ المدرسى، وتحقيق مكاسب معرفية (هورنر وآخرون ٢٠٠٤م، لويسلي وبوتمان وساندرلاند ٢٠٠٢م؛ تيرانس ٢٠٠١م).

وبسبب عدم استجابة كل الطلاب للنطاق المدرسي المخصص لدعم نجاح السلوك الإيجابي، فقد تم اللجوء إلى المحور الثاني من الدعم، وهو "الدعم الجماعى"، كوسيلة لمجابهة المجموعات، التي تحتاج إلى قوة أكثر وشدة لتحقيق ما تهدف إليه

(تورنبل وآخرون ٢٠٠٢م)، فهناك أمثلة على الدعم الجماعى، التي يجب دعمها من مجموعات داعمة، ويجب مراقبة أو وضع أنظمة إدارية ذاتية حتى تنجح هذه العملية.

أما على المحور الثالث من دعم السلوك الإيجابي، فتقوم هذه المرحلة بدعم الطلاب، متضمنة قضايا سلوكية مزمنة أكثر حدة وخطورة (إيفرن وآخرون، ٢٠٠٦م). وبالنسبة لهولاء الطلاب، فننصح باتباع التقييم الوظيفي وخطط الدعم الفردي (سوجاي وآخرون، ٢٠٠٢م).

ومن الفصول الشائعة أيضًا، والتي لديها القدرة على وضع نظام لإدارة المدرسة هو نظام "كانتر التأكيدى"، وتتضمن محتويات هذا النظام وجود قواعد فصلية إيجابية، وقواعد التدريس بالفصل، وطلاب مدركين لعواقب خرق القوانين، وفي الوقت نفسه هناك مكافأة لمن يحسن التصرف، ويتعلم كيفية الحصول على التوقعات السلوكية، والاستعانة بعديد من ردود الأفعال الإيجابية مع الطلاب (كانتر وكانتر ٢٠٠٢م).

ونمطيًا، فإن هذا النظام يؤكد الاحتفاظ بنظام تطبيق الغقوبات، في حالة خرق القوانين بشكل نموذجى، والتي تتمثل في الأسماء المسجلة على قوائم فحص العواقب الناتجة عن السلوك. لذا فإن خرق القوانين لأكثر من مرة يضعنا تحت أعلى مستوى من تلقي العواقب، والتي تتكرر في أكثر من فصل على مستوى المدرسة بأكملها، وتجعل هناك عاملاً مشتركًا، بالنسبة إلى دعم السلوك الإيجابي؛ يؤكد على التوقعات الواضحة، ووجود عواقب الأفعال، ومكافآت لحسن التصرف؛ وهكذا يعلق كل من (لان ومنزس ٢٠٠٣م) على المدرسة التي تستخدم في سياستها النظام الصارم كمحتوى أساسي لبرنامج دعم السلوك الإيجابي.

وتتبع بعض المدارس أنظمة مثل "النظام الصارم"، و"دعم السلوك الإيجابي بالنسبة للمدرسة ككل" ونظام "الخطوة فخطوة"؛ لتتمكن من السيطرة على السلوك الفوضوى، وتشجيع وجود السلوك الإيجابي، ويعد هذا النظام نوعًا من التوجيه للطلبة

ذوي خبرات التشتت، إذ يعمل على بث الراحة في نفس المعلم. وعلى أية حال، فإن هذه المعلومات قام باستخلاصها وإخراجها المعلم وهيئة الإدارة، مع بعض مدخلات الطالب. وكنتيجة لهذا، فإن هذه المعلومات، والتي من بينها أنظمة مثل "النظام الصارم"، "دعم السلوك الإيجابي"، وتتخذ من المعلم والإدارة مركزًا لها، قد قوبلت بعديد من الانتقادات، ومن ضمنها أن هذه المعلومات تؤكد الإستراتيجيات فضلاً عن الأهداف، التي ينشدها عديد من المعلمين وأولياء الأمور في تحقيقها للطالب (بوتشارت ١٩٩٨م)، فتم انتقادها بسبب تركيزها على أهداف قصيرة المدى في تنظيم الفصل من وجهة نظر ضيقة للغاية (بوتشارت ١٩٩٨م، كون ١٩٩٥م، مارشال ٢٠٠١م). وبالرغم من إمكانية كونها مصدرًا للمساعدة في تحقيق التنظيم داخل الفصل، ولكن على مدى قصير، فنجد أن مثل هذه المعلومات، التي تركز فقط على تنظيم الفصل، لا تعتبر الاحتياجات العاطفية والاجتماعية للطلاب، مثل احتياجهم للشعور بالاستقلالية والانتماء والمنافسة، وأنظمة أخرى تعبر عن الاهتمام يالاحتياج إلى تطوير المهارات اللازمة لتفعيل المواطنة الديمقراطية. (بوتشارت ١٩٩٨م، إيمير وستوغ ٢٠٠١م، كون ١٩٩٥م، ومارشال ٢٠٠١م). والأبعد من ذلك، أن مثل هذه البرامج قد تتعارض مع الدافعية الجوهرية؛ لاعتمادها على المكافأة والعقاب، والتي من شانها أن تتناقض مع جوهر التحفيز (كون ١٩٩٥م، مارشال ٢٠٠١م). ومع الفرصة المحدودة للمدخلات والاختيار والتغذية الراجعة والمشاركة في إدارة الفصل، فإن المحاولات الهادفة إلى مساعدة الطلبة أصبحت عن طريق متعلمين ذوي تحكم ذاتى، وصناع قرار حكماء، ومواطنين صالحين .. تمت هزيمتهم جميعًا.

بالإضافة إلى أن التركيز القصير المدى والبرامج التي تتخذ من المعلم مركزًا لها، تتخذ المنظور التقني كدور أساسي للمعلم (براون ٢٠٠٣م)، فإنها تعتمد على المقدمة المنطقية التي تقول إن إدارة الفصل الجيدة هي مسألة تطبيق حلول معروفة للمشكلات المعروفة. وعلى العكس؛ فإن هذا السياق يأخذ وجهة النظر الأكثر احترافيًا بالمقارنة بوجهة النظر المأخوذة عن عملية التدريس والمبني على المقدمة المنطقية، في أن عمل

المحترف يتطلب إيجاد حلول للمشكلات، التي من شأنها أن تتغير يومًا بعد يوم، ويستخدم حكمًا تقييميًّا، ومصادر متعددة للمعلومات؛ لكسب وجهة نظر وصنع قرارات متأنية، تعمل على حل المشكلات. وتأتي عملية التعليم بعديد من الإسنادات والظروف والقرارت، التي تتنوع طبقًا للظروف النادرة، التي ربما تطرأ على كل من الطالب والمدرسة أو المجتمع.

وعلى الرغم من وجود انتقادات، فإنه يمكن الاستفادة من هذه المداخل الروتينية مثل دعم السلوك الإيجابي، إذا أُعتبر واحدًا من إحدى النظم الشاملة، التي تشرع في مجابهة الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب، وتتبني الإحلال الإيجابي تجاه التعلم ومسئولية التدريس في حد ذاتها.

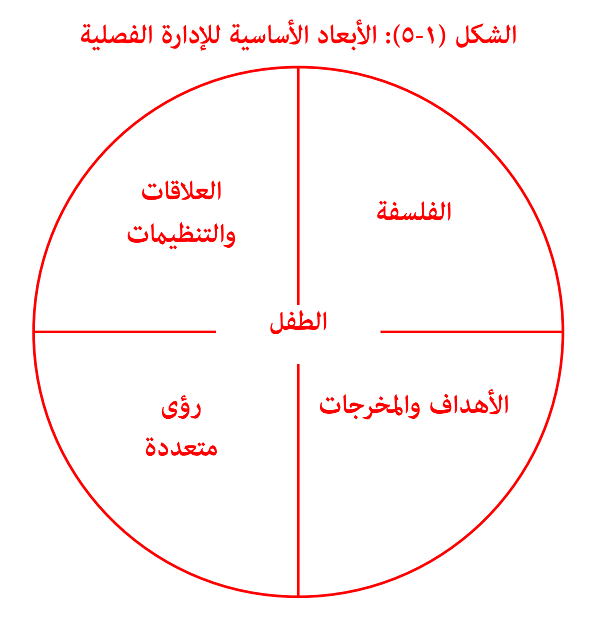
نحو مقترح بنائي شامل

يستطيع المعلمون إيجاد المناخ الفصلى، الذي يلهمهم بالقرارات اللازمة عن كيفية التدريس داخل الفصل؛ فهناك عديد من المحترفين توافقوا في الرأي القائل بأن إدارة الفصل بشكل جيد تتخطى كونها وصفة لتشجيع السلوك الجيد. إن أهداف إدارة الفصل وممارسات التنظيم تضمن اعتبار ما يريد المعلم أن يحققه لفصله، وما نوعية الفصل الذين يريدونه، كما أن للتحديات التي يواجهها المعلمون بشكل يومي من العديد من الأطفال والأسر، والعوامل الثقافية والمجتمعية، تأثيرات عديدة، تتضمن وجهة نظر كل من أسهم بشكل كبير في ذلك، مثل: الأسرة، والطلاب، ومعلمين آخرين، بالإضافة إلى أنه يجب على المعلمين إيجاد الفرص الأمثل والعادلة لكل المتعلمين.

وهذا السياق يمثل نظرة شاملة على إدارة وتنظيم الفصل والمدرسة، وينقسم إلى أربعة فروع، تتضمن وضع أولوية لكيفية إدارة الفصل: الفرع الأول: التوجهات الفلسفية، ورؤى متعددة، والعلاقات، والنظم، والأهداف والنتائج، وقد تم وصف إيجاز هذه الموضوعات في الشكل (١-٥). كما تم تقديم الأربعة فروع في مثال دائري على أنه مقدمة منطقية

للنص، وفيه تنبنى كل معلومة على الأخرى؛ فضلاً عن الحث على وجود منهج واحد متفق عليه؛ لأنه مبني على أساس أن إدارة الفصل تعد عملية فعالة؛ لذا تتطلب وجود آراء نقدية متناقضة وتفكير دقيق في الممارسات داخل الفصل؛ حيث إنها متغيرة بتغير تعداد الطلاب، وحدوث مشكلات جديدة، مع اكتساب رؤى جديدة، ومن ثم تطوير الأهداف التي ينشدها المعلم؛ حيث يؤدي وجود هذه المقدمة المنطقية والأسئلة والاستفسارات المتناقضة، إلى وجود فصول إيجابية وإنتاجية ومناخ مدرسي صحى، خلال انعكاس واستقصاء متواصلين.

الشكل (١-٥): الأبعاد الأساسية للإدارة الفصلية



التوجه الفلسفي

إن عديدًا من التوجهات الفلسفية تنم عن ممارسات الإدارة الفصلية .. فهناك توجهان شائعان، هما: النظرية السلوكية والنظرية البنائية. وسوف نرى مدى مساهمة هذين التوجهين في الفصلين الثاني والثالث على الممارسات الفصلية، وأتصور أن نظريات

التحفيز والإدارة لها صلة بالمعطيات التي نستخلصها من الفصل والممارسات المؤداة بداخله.

لقد أعطت كل من النظرية السلوكية والممارسات عديدًا من الأدوات، التي تساعد على عمل اختيار تصنيفي لتغيرات سلوك الطلاب. وهذه الممارسات، التي بنيت على أساس النظرية السلوكية، تتضمن أنظمة اقتصادية وتشجيعية، كما هو الحال في أنظمة، مثل: نظام "كانتر" الذي يدعي "بالنظام الصارم"، ودعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة. ومع أن هذه الأنظمة من الممكن أن تكون مصدرًا للمساعدة، إذا استخدمت بحرص شديد؛ حيث إنهم – في أغلب الأحيان – يعتمدون على السيطرة الداخلية على الطالب .. فقد يؤدي العمل بالأنظمة السلوكية في الفصل في الوقت نفسه، بشكل غير مقصود، إلى تحقيق نتائج غير مستحبة.

أما عن التوجه البنائى؛ فإنه يسمح للمعلم بأن يعتبر الطبيعة الاجتماعية الموروثة لدى الفصل والطلاب، والرؤى التي يفكر من خلالها الطالب، ويخاطب احتياجات الطلاب العاطفية والاجتماعية. إن وجهات نظر واضعي النظريات البنائية الاجتماعية أتت بما يتجاوز رؤية السلوكيين، ودللت على إسهامات كل من المنهج الدراسي والفصل والبيئات المختلفة بالمدرسة، والعائلات، والثقافة، والمجتمع الأكثر تواجدًا؛ مما يجعله قد يسهم في تشكيل خبرات المدرسة وتعليم الطلاب.وقد أكد علماء السلوكية على التوقع والسيطرة وأثرهما على بيئة الفصل، كما أكدوا أهمية معرفة السياق الثقافي الاجتماعي للطالب، والذي قد يكسب المعلم وجهة نظر عن الخبرة، التي يمكن أن يكتسبها الطالب في الفصل.

وإذا استعان المعلم بالتوجهات الفلسفية في اختبارات الطلاب، فقد تساعدهم على تطوير الممارسات، التي يخضع لها الطلاب في الفصل؛ إذ يمتلك المعلمون أفكارًا ووجهات نظر متنوعة، تدعم دورهم في الفصل كمعلمين. ويستطيعون تطوير استخدام المجاز

والاستعارة والتشبيه في التدريس، كأساس لدور المعلم وفهمه للممارسات الفلسفية الحالية. ويساعد التعليم بالاستعارة المعلمين على إدخال ممارسات أكثر عقلانية؛ تؤدي إلى تغيير أداءات المعلمين أنفسهم؛ حيث تكون هذه الأداءات انعكاسًا لهم؛ فالاستعارة التي يستخدمها المعلم يمكن أن تشير إلى التوجه الفيلسوفي له؛ حيث تضيف إلى المعلم نموذجًا سلوكيًا بنائيًا، سواء كان يتخذ الفصل من المتعلم مركزًا له أم من المعلم، ويوضح أهمية المعلم من حيث القيم التي يحملها .. فعلى سبيل المثال، فالمعلمون الذين يعتمدون على الأسلوب البنائي قد يعدون أنفسهم كمدربين أو مرشدين، بينما المعلمون الذين يعتمدون على الأسلوب السلوكي، يعدون أنفسهم كالخبير التكنولوجي أو الخبير بتشخيص الأمراض؛ فالمجاز الذي يستخدمه المعلم يوضح قدرة المعلم على فهم طبيعة الطلبة والفصل .. فمثلاً اختبرت الدراسة النوعية لـ(هايلاند) عام ٢٠٠٥م الاستعارة أو المجاز الذي يستخدمه المعلمون البيض وأثره على المتعلمين الأمريكيين من ذوي الأصول الإفريقية، فكشفت هذه الدراسة عن أن المجازات المستخدمة تكون مقصودة؛ حيث تتضمن الانحياز الدائم للتفرقة العرقية في الفصل. فعلى سبيل المثال، نجد أن إحدى المعلمات تجد نفسها مساعدة للأطفال؛ إذ كشفت المقابلات معها أنها تجد أن أطفالها وعائلتها غير قادرين على عمل أي شيء أو مساعدة أنفسهم .. أما المجازات الأخرى فقد تضمنت:

- المعلم كقائد.
- المعلم كمشارك (تاباك، جوريون، بوم جارتنر، ٢٠٠٤).
- المعلم كميسر (تاباك، جوريون، بوم جارتنر، ٢٠٠٤).
- المعلم كحاضن.
- المعلم كمقدم رعاية.

دائرة الشجاعة: يقدم (بريندنزو، بروكنلج وفان بوكيرن، ١٩٩٠م) إطارًا عمليًّا كاملاً، لاعتبار النتائج المرضية بالنسبة للطلبة، حيث تدمج دائرة الشجاعة في أربعة احتياجات إنسانية عالمية: الحاجة للانتماء، والإجادة، والاستقلال، وسماحة النفس / العطاء . وسوف تتم مناقشة هذا الإطار العملي بتفاصيله في الفصل الثانى. وفي الفصول المتوالية سينم تلخيص استخدام الإطار العملي الجماعى، وشرح النقاط الأساسية لإدارة الفصل التي يستجيب لها الطلبة.

رؤى متعددة

على عكس الفصول المتجانسة في الماضى، فإن الفصول الآن تقدم انعكاسًا للنمو السكاني المتنوع، فالعديد منها يمثل قاعدة عريضة من الثقافات، والاثنية، وبنية الأسرة، ومستويات الدخل. وغالبًا ما تختلف ثقافة المعلم عن طلابه أو طلابها، وعن عائلاتهم. إن مساعدة الطلاب والعائلات من خلال معرفة رؤاهم، ومدخلاتهم الحياتية وخلفيتهم تعمل على تطوير الممارسات، التي يقوم بها المعلم داخل الفصل، والتي من شأنها أيضًا توليد النية الحسنة، والالتزام الأكبر، والاستثمار في التعليم، وتدعيم النشاطات المدرسية والفصلية. وبالإضافة إلى ذلك، فإن توخي الحذر في وضع واختبار الافتراضات، والمعتقدات والميول والنزعات، قد يساعد المعلم في تطوير الفصول المستجيبة ثقافيًّا. إننا غالبًا ما نتجاهل وجهات نظر العائلات والطلاب، ولكن الأبحاث أثبتت أنه يمكن الخروج بنتيجة أفضل عند الاستعانة بهذه الآراء، والتي من شأنها زيادة التحفيز لتحقيق إنجازات معرفية، وستتم مناقشة كل من العائلة والطالب والرؤى الثقافية في الفصول ٤، ٥، ٧.

أما بالنسبة لوجهات نظر العائلة والطلاب، فإن رؤى المعلمين تعد أيضًا مفتاحًا لتطوير الفصل المنتج الإيجابي والمناخ المدرسى؛ إذ يستطيع المعلمون أن يتداخلوا في مجتمعات من الممارسات وانعكاسات متكاملة واستفسارات كممارسين محترفين، يمكنهم وضع رؤية النظام بالكامل، يعمل على مواجهة أزمات إشراك وتطور الطالب.وعلى سبيل

المثال: إذا باتت المشاغبة مشكلة يتم تعريفها بالنسبة للطلاب وعائلاتهم والمعلمين، فإن أحد المداخل المستخدمة هو استهداف المشاغبين للعلاج؛ إذ يجب أخذ المناخ المدرسي وشروط الفصل في الاعتبار، والتي تعمل بشكل محتمل على تغذية المشاغبة. إن فهم المشاغبة يؤدي إلى التطور المستمر الذي يفيد الأطفال، وقد تمت مناقشة رؤى المعلمين في الفصل السادس.

العلاقات والقواعد

عندما ننظر إلى قلب الإدارة الفصلية والمناخ المدرسي الإيجابي، نجد أن العلاقات والتنظيم من أهم العوامل الأساسية، والتي يمكن أن يوجدها المعلمون ويرعونها، بالاستفادة من الطبيعة الاجتماعية للمدرسة، والتي قد يساهم المعلم في تطوير علاقات قوية مبنية على الاحترام والمسئولية والتعليم. تلعب العلاقات التي تنشأ دورًا مهمًّا بشكل قوى في السيطرة على الفصل والمناخ المدرسى، مع اعتبار العلاقة الناشئة بين المعلم والطالب، والعلاقة التي تنشأ بين الطلاب وبعضهم البعض. أما تطوير هذه العلاقات على الجانبين، فإنه يتطلب عملاً قصديًّا. ومع اعتبار علاقات الطلاب، فإن المعلمين يستطيعون أن يطوروا العلاقات مع أكثر الطلاب رفضًا ومقاومة للعملية التعلمية. وتشير البحوث إلى أن العلاقات الإيجابية المنتجة مع الطلاب تعمل على زيادة المضي قدمًا في العملية التعلمية، وتزيد من الإحساس بالانتماء للمدرسة .بالإضافة إلى ذلك؛ فإن الطلاب الذين يكونون علاقات إيجابية مع معلمين، تكون لديهم قدرة على فهم الإرشادات الموجهه إليهم، وقدرة أكبر على اتباع معايير الفصل والمدرسة.

إن العمل على تطوير روح الجماعة بين الطلاب له مميزات عدة؛ فالمجتمع يبث في المتعلم روح الانتماء والتعلق بالمدرسة، حيث إنه يمد المدرسة بالمتعلمين أكثر قدرة على التفاعل حل المشكلات، والتحلي بصفات مجتمعية إيجابية، وأيضًا تساعد على التركيز

على طلابه بشكل إيجابي أهم وأشمل؛ حيث يواجه العمل في جماعة، السيطرة والطاعة، وستتم مناقشة العلاقات في الفصلين (٨، ٩).

يود معظم المعلمين أن تكون لدى كل المتعلمين الرغبة في التعلم؛ فالاتجاهات والنزعات نحو التعلم تختلف بشكل كبير جدًا من خلال تصرفات الأطفال والكبار في الفصل. فبعض الطلاب يتمتعون بالطبيعة الفضولية، وشهية غير مستقرة للتعلم، بينما غيرهم من الطلاب – وبسبب ظروفهم الفردية – ربما يكونون كارهين كليًّا للانخراط في التعليم بصفة شاملة. بالإضافة إلى ذلك؛ فإن التحفيز يقل كلما ازدادت الفئة العمرية للطالب. ويعد التحفيز للطلاب واستمرار المشاركة المعرفية من أكثر الممارسات إيجابية وفاعلية؛ مما يحافظ على دوام فحص المسائل المتعلقة بالسلوك لتدعيم الطلاب بالتنظيم الإيجابي. ويجب في البداية فهم عوامل الدافعية، من خلال العمل بحرص مع الطلاب؛ لمساعدتهم على اكتساب الثقة بالنفس وتحقيق أهدافهم، وستتم مناقشة الدافعية في الفصل (١٠).

ونجد أن الفوضى وعوامل التشتت موجودة بالفعل، حتى في أفضل الفصول، كما نجد أن المشاغبة والعنف من الاهتمامات والمشكلات الأخرى المتصاعدة، والتي توجد في مدارس عديدة. أما عندما تحدث الفوضى والتشتت على نطاق أضيق، فإن المعلم يستطيع التعامل مع المشكلة، بالشكل الذي يسمح للطفل بالتعلم من أخطائه مع الحفاظ على كرامته. لذا يوصي باستخدام المنهج التنظيمي للتعامل مع أكثر تحديات السلوك استمرارية، كما هو في العنف المدرسى، وستتم مناقشة هذه المشكلات في الفصل (١١).

الأهداف والنتائج (المخرجات)

بوضع دور المعلم في الاعتبار، فإن فحص قيم المعلم سوف يساعد في تطوير أداء ممارسات الفصل، التي تعتمد أساسا على تطوير ممارسات الإدارة الفصلية بشكل

استجابى. ويشير اتحاد الدعم والتقييم الجديد للمعلمين، كما في الجدول (١-١) إلى توقعات تنظيمية من المعلمين، حيث يتحلى المعلم بالحكمة الكافية لمراجعة هذه التوقعات، بما يتناسب مع طبيعة كل فصل. وبالإضافة إلى ذلك، فإن المعلم يقدر الطلبة الذين يتحلون بدرجة من التنظيم .. الطلبة الذين يعلمون كيفية التعامل في الفصول مسبقًا .. الطلبة الذين يعلمون بالتوجهات الفصلية .. الطلبة الذين لديهم تحفيز ذاتي .. وبوضع القيم المناسبة، فقد تتحقق الأهداف والممارسات حيث يتم دمج هذه القيم. وتعمل الممارسات الاحترافية على وضوح الأهداف والمخرجات، والمساعدة في وضع التمارين الفصلية السليمة، بالنظر إلى الأهداف المرجوة، وستتم مناقشة استراتيجيات تطوير الأهداف والنتائج، التي تساعد على وضع التمارين الفصلية في الفصل (١٣).

جدول (١-١): المعايير التي وضعها اتحاد الدعم والتقييم الجديد للمعلمين

١- يستطيع المعلم فهم المفاهيم الأساسية، وأدوات الاستقصاء، وبناء هيكل تنظيمى؛ حيث يستطيع بناء خبرة التعليم، التي تجعل من الموضوعات المستخدمة موضوعات ذات معنى.

٢- يستطيع المعلم فهم كيف يتعلم الطفل ويتطور؛ حيث يستطيع مد الطالب بفرص أكبر للتعلم، تدعم مستواه العقلى.

٣- يستطيع المعلم أن يفهم اختلاف مناحي تناول المواضيع عند الطلاب؛ مما يجعله قادرًا على تنظيم فرص التعليم لكل الطلاب.

٤- يستخدم المعلم استراتيجيات تنظيمية متنوعة لتشجيع الطلاب على تطوير الحس النقدى، وحل المشكلات، ومهارات التعلم لديهم.

٥- يقوم المعلم بالتحفيز الجماعي والتحفيز السلوكى؛ لإرساء بيئة من التفاهم خلال العملية التعلمية، وضمان وجود تفاعل اجتماعي إيجابي، وتشجيع تفاعلى، وتحفيز شخصى.

٦- يستخدم المعلم المعرفية الشفهية والتحريرية وتقنية الاتصال عن طريق الإعلام، والاستقصاءات الفعالة، والتعاون، والتفاعل الجماعى، وأهداف المنهج.

٧- تركز خطط المعلم على تنظيم المعلومات طبقًا لقائمة المواد الدراسية، والطالب، والمجتمع، وأهداف المنهج.

٨- يقوم المعلم بعمل استراتيجيات تقييم رسمية وغير رسمية؛ لتأكيد التطوير العقلى، والمجتمعى، والجسدي المتواصل.

٩- يعتبر المعلم ممارسًا انعكاسيا، يعمل على التقييم المستمر لاختباراته وأفعاله تجاه الآخرين (الطلاب، والآباء، والمتخصصون التعليميون؛ حيث إنه ينشد نمو فرصته المهنية.

١٠- يتبنى المعلم إنشاء علاقات إيجابية مع زملائه، والآباء، والأقسام الإدارية في المجتمع الأكبر؛ لتدعيم الطلاب في العملية التعليمية.

البحث والممارسة

يأتي البحث والأدب اللذان يغذيان إدارة الفصل من مناحٍ عديدة للتنظيم، تتضمن علم النفس وعلم الاجتماع والتربية؛ حيث يرسم هذا النص أيًا من هذه التنظيمات، التي تتركب مما نعرفه عن الطلاب والفصول، والدافعية، والسلوك من الآن فصاعدًا. ولقد استخدمت أمثلة على الفصول التي تركز على البحث العلمي للوصول إلى التنظيم، بالإضافة إلى أنني قضيت وقتًا في عديد من الفصول كمعلم وكمراقب مشترك وكولي أمر. وقد استخدمت أمثلة عديدة من الفصول والمعلمين، الذين قضيت معهم وقتًا رائعًا، كمعلم يحاول أن يضع ما قرأه من أبحاث لـ" جوني ووكسيتك، رون واستون، لويس، بوريل وآخرين"موضع تطبيق في الفصل. وفي حينها، قمت بمقارنة هذه الفصول مع فصول أخرى؛ حيث تم تطبيق الممارسات الإدارية والنتائج التي تسفر عنها، والتي تعد أقل من المرجوة. وأيضًا قمت بتدوين آراء الطلاب لحياتهم داخل الفصل، وساعدت هذه الخبرات والروايات، في وصف ما يحدث داخل أحسن الفصول بالفعل.

ملخص الفصل

تعد الإدارة الفصلية من إحدى اهتمامات عديد من الطلاب، والعائلات والمعلمين. ولتعليم وتطور مثاليين، يحتاج كل من الأطفال والشباب إلى بيئات حانية راعية تتمتع بالارتباط والاستقلالية والمنافسة والاهتمام. إن بناء فصول مثالية تعتمد الطريقة النظرية، يتطلب اعتبار الرؤى النفسية ووجهات نظر المساهمين، بالإضافة إلى أنه يتضمن العلاقات الإيجابية الواعية، وبناء نظام يسهل عملة التعليم. وبينما نستفيد من المداخل المنظورية في بعض النواحى، فربما يتجاهل بعضها الأهداف والنتائج – الأخرى المرجوة للمتعلمين، مثل: النزعات الإيجابية تجاه التعلم، والمسئولية الشخصية، وتقدير للتنوع. ويقدم هذا النص دراسة شاملة للمنهج المتبع في إدارة الفصل؛ حيث يمر المعلم بإستراتيجيات تطوير العلاقات، ولابد أن يقوم بالاطلاع على رؤى أخرى عن الانعكاسات النقدية، والأهداف، وتقييم التطور نحو الأهداف.

المصادر

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. Developmental Psychology Monograph, 4(1, Part 2).

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and chil¬dren's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen & K. Wentzel

(Eds.), Social motivation: Understanding children's school adjustment (pp. 199-225). Ne York: Cambridge University Press.

Brendtro, L. K., Brokenleg, M., & Van Bockern, S. (1990). Reclaiming youth at risk: Our hope h the fixture. Bloomington, In: National Education service.

Brown, K. L. (2003). From teacher-centered to learner-centered curriculum: Improving learnin in diverse classrooms. Education,124(1), 49-54.

Butchart, R. (1998). Punishments, penalties, prizes, and procedures: A history of discipline in U.; schools. In Classroom discipline in American schools: Problems and possibilities for dem(cratic education (pp. 19-49). Albany: State University of New York Press.

Canter, L., & Canter, M. (2002). Assertive discipline: Positive behavior management for today classroom (3rd ed.). Santa Monica, CA: Canter & Associates.

Carpenter, S. L., & McKee-Higgins, E. (1996). Behavior managment in inclusive classroom: Remedial and Special Education, 17(4), 195-204.

Emmer, E. T., and Stough, L. M. (2001). Classroom management: Acritical part of educations psychology, with implications for teacher education, 36(2),103-112.

Feistritzer, E., & Haar, C. (2005). Profile of teachers in the U.S. Washington, DC: National Cente for Education Information.

Horner, R. H., Todd, A. W., Lewis-Palmer, T., Irvin, L. K., Sugai, G., & Boland, J. B. (2004). Thy School-wide Evaluation Tool (SET): A research instrument for assessing school-wide positive behavior support. Journal of Positive Behavior Interventions, 6(1), 3-12.

Hyland, N. E. (2005). Being a good teacher of black students? White teachers and unintentiona racism. Curriculum Inquiry, 35(4), 429-459.

Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003, May). Keeping good teachers. Educational Leadership; 60(8), 30-33.

The Council of Chief State School Officers. Interstate New Teachers Assessment and Suppori Consortium (INTASC) standards (2008). Retrieved March 1, 2008, from http://www.ccsso. org/projects/ interstate_new_teachers_assessment_and_support_consortium.

Irvin, L. K., Horner, R. H., Ingram, K., Todd, A. W., Sugai, G., Sampson, N. K., et al. (2006). Using office discipline referral data for decision making about student behavior in elementary and middle schools: An empirical evaluation of validity. Journal of Positive Behavior Interventions, 8(1),10-23.

Kohn, A. (1995). Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, As, praise, and other bribes. Boston: Houghton Mifflin.

Lane, K. L., & Menzies, H. M. (2003). A school-wide intervention with primary and secondary levels of support for elementary students: Outcomes and considerations. Education & Treatment of Children, 26(4), 431-451.

Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline. Social Psychology of Education, 3(3),155-171. _

Luiselli, J. K., Putnam, R. F., & Sunderland, M. (2002). Longitudinal evaluation of behavior sup¬port intervention in a public middle-school. Journal of Positive Behavior Intervention, 4(3),182-188.

Lunenburg, F. C., & Schmidt, L. J. (1989). Pupil control ideology, pupil control behavior, and the

quality of school life. Journal of Research and Development in Education, 22(4), 36-44.

Marshall, M. (2001). Discipline without stress, punishments, or rewards. Los Alamitos, CA: Piper Press.

McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1997). Learner-centered classrooms and schools: Strategies for increasing student motivation and achievement. rational Association of Secondary School Principals (rASSP) Bulletin, 81, 1--14.

National Center for Education Statistics. (2005). Teacher attrition and mobility: Results from the 2004-05 teacher follow-up survey. Retrieved September 21, 2007, from http://nces.ed.gov/ pubsearch/pubsinfo. asp?pubid=2007307

Rydell, A.-M., & Henricsson, L. (2004). Elementary school teachers' strategies to handle external

izing classroom behavior: A study fof relations between perceived control, teacher orienta
tion, and strategy preferences. Scandinavian Journal of Psychology, 45(2), 93-102.

Smith, D. L., & Smith, B. J. (2006). Perceptions of violence: The views of teachers who left urban
schools. High School Journal, 89(3), 34-42.

Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. Journal of Youth &Adolescence, 34(6), 589-604.

Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). Introduction to the special series on positive behavior support in schools. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10(3), 130-135.

Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., et al. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. Journal of Positive Behavior Interventions, 2(3),131-143.

Tabak, I., Gurion, B., & Baumgartner, E. (2004). The teacher as partner: Exploring participant structures, symmetry, and identity work in scaffolding. Cognition and Instruction, 22(4), 393-429.

Taylor-Greene, S., Brown, D., Nelson, L., Longton, J., Gassman, T., Cohen, J., et al. (1997). School-wide behavioral support: Starting the year off right. Journal of Behavioral Education, 7(1), 99-112.

Terrance, S. A. (2001). Schoolwide example of positive behavioral support. Journal of Positive Behavior Interventions, 3(2), 88-95.

Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P. Wickham, D., Sailor, W., Freeman, R., et al. (2002). A blue-print for schoolwide positive behavior support: Implementation of 3 components. Exceptional Children, 68(3), 377-404.

U.S. Department of Justice & National Center for Education Statistics. (2007). School survey on crime and safety (SSOCS), pp. 22-36. In Indicators of school crime and safety. Washington, DC: Author.

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjust¬ment in early adolescence. Child Development, 73(1), 287-301.

الفصل الثاني
النظرية البنائية

من خلال الآخرين، نصبح نحن

(ل. س. فيوجوتسكي)

دعنا نتخيل معًا هذا الفصل. في أول أسبوع في المدرسة من العام الدراسى، حيث حثت المعلمة فيلسينجر الطلاب على معرفة بعضهم البعض، والمشاركة في المناقشات الدائرة عن كيفية التعامل داخل الفصل، وأي السلوكيات أكثر استفادة للعملية التعليمية، والسبل التي تجعل كلاً منهم يساعد الآخر في التعلم .. اجتاز الطلاب بحثًا على شبكة الإنترنت، يساعدهم على اكتشاف القواعد المهمة بالنسبة إليهم والتفكير فيها .. وقد شاركت المعلمة فيلسينجر توقعاتها الخاصة خلال مناقشتها، واستطاع الطلبة – عبرها – عقد ميثاق للفصل، ووقع كل عضو في الفصل على هذا الميثاق، وتم وضع خطة تتضمن إدراج الطلاب الجدد للمشاركة بهذه الاتفاقية، وعندما يتطرق الطلاب إلى مواقف، لم يتضمنها الميثاق، تقوم المعلمة باستكمال ما نقص من التوضيح حسبما ورد في الاتفاقية. كان الطلاب منهمكين في إيجاد حل للفوضى التي تحدث داخل الفصل، وطرق للتأكيد على أن كل فرد في الفصل يتلقى التعليم بشكل كامل، ثم تتم مناقشة الميثاق على مدى عدة أسابيع مقبلة لجعله ملائمًا لمجتمع يريدون إضافته وتعديله..

أثناء هذه الأسابيع الأولى، يسّرت الأستاذة "فيلسينجر" النشاطات، التي يتوجب من خلالها على الطالب معرفة معلمه وزملائه بشكل أكبر وأفضل؛ فقد سلمت الطلاب مسحًا عن اهتماماتهم ومواهبهم، وتفضيلاتهم التعليمية، وما أكثر الأشياء التي يهتمون بها في المدرسة. كما سمحت ببعض الوقت للطلاب؛ لمشاركة بعضهم البعض في أشياء

عن أنفسهم، وأرشدتهم إلى كيفية إيجاد الأشياء المشتركة بينهم، كما أشركت الطلبة في كتابة الأهداف التعليمية في صحيفة الحائط، وعمل خطط مع الآخرين لتقرير أهداف التعليم خلال أول أسبوعين من الدراسة .. وقد أكدت أنها حريصة على تعليم كل طالب، وأنها على أستعداد لأن تفعل أي شيء بإمكانها؛ لكي تؤكد أن كل طالب يتلقي تعليمه. لقد أعدت المسرح (الفصل – المترجم) للتعلم الجماعى، وتعليم الأقران كل منهم للآخر، وعدم ترك أي فرصة مناسبة للتعليم لأي واحد من الطلاب.

وكما رأينا من المثال، فإن الطلبة يتحولون إلى مشاركين فاعلين في تعلم القواعد، والميثاق، وكيفية سير هذه الأعمال .. لقد انخرط الطلاب جميعًا ليرسموا كيفية عمل الفصل. إن مثل هذه النشاطات في بداية العام الدراسي تعطي الفرصة ليتعرف كل من الطالب والمعلم بعضهما بشكل أفضل، ولإعداد الفصل بصورة تسمح بمساعدة بعضهم البعض، واهتمام كل منهم بالآخر. ومن أهم ما جاءت به التوقعات أن الفصل عبارة عن مجتمع مسئوليته الأساسية هي التعليم؛ حيث إن الأستاذة "فيلسينجر" تستثمر خبرة المتعلمين ورؤاهم، ومدى تفاعلهم للمساعدة في تطوير بيئة الفصل الإيجابية، ودعم تعلم الطلاب للسلوك التفاعلي الاجتماعى.

وطبقًا لما ورد في النظرية البنائية، يعد التعلم من أهم المشاركات، التي لها معنى في بناء المعرفة والفهم لدى الطلاب. إن النظرية البنائية الاجتماعية تدرك أن المتعلمين يتأثرون من خلال تفاعلهم مع بعضهم البعض ومع المعلم، ومع السياق الاجتماعي الأكبر نطاقًا في المدرسة، والمجتمع والثقافة. وتدرك – أيضًا – أن هذه الرؤى تساعد على بناء وتكوين فهم الفرد، والمعنى والحقيقة، (كولكا، ٢٠٠٠م). وبمعرفة رؤى الطلاب، فإن المعلم الذي يتبع النظرية البنائية يستطيع استثمار تلك المعرفة في الإرشاد، وتيسير التفاعلات الاجتماعية لتحسين التعلم، وتطوير مجتمع تعلمي آمن؛ حيث يتم تشجيع وتقييم واحترام لكل الأعضاء. وبالوصول إلى الاستفادة من التفاعلات والعلاقات

الفصلية، فمن الممكن تعظيم إقبال الطلبة وتحفيزهم، وكذلك إعطاء سياق أكثر اتساقًا مع الواقع ليطور منافسة الطلاب وكفاءتهم كمواطنين في مجتمع ديمقراطي.

في هذا الفصل، قمت بتوصيف النظرية البنائية؛ حيث إنها ترتبط بالعملية التعلمية والإدارة الفصلية، ووصفت أيضًا المنظور البنائي مع اعتبار الإدارة الفصلية، والتي تُلم بالطبيعة الاجتماعية للفصل؛ وتأثير العلاقات الفصلية، ووجهات نظر الطلاب؛ والمناخ الفصلى. وقواعد المدرسة والمجتمع والثقافة؛ فقد استخدمت دائرة الشجاعة كإطار لعمل جماعى، يدرك دور النظرية البنائية في تدعيم التواصل الاجتماعي الأكاديمي والتعلم الاجتماعى.

النظرية البنائية

تقوم النظرية البنائية على أن الأفراد يشيدون كياناتهم المعرفية وفهمهم للعالم، من خلال تواصلاتهم مع المشكلات والأشياء والآخرين (باراوت وفولدن ١٩٩٤م، ورينولدز، وسيانترا ووجيتون ١٩٩٦م). ويمكن للتعلم والخبرة المسبقين أن يلعبا دورًا حرجًا في عملية التعلم؛ إذ إن فهم المتعلمين الخاص بهم لكل ذلك يعتمد على الخبرات الماضية والحاضرة ومعرفتهم. وحسب وجهة النظرية البنائية .. فقد لا تشكل المعلومات الجديدة عملية التعلم بقدر مساوٍ لإسهام الخبرات القديمة. وبالمثل، فإن إخبار المتعلم بما ينبغي عليه أن يفعل ومتي يفعل، لا يستلزم – بالضرورة – توليد النظام الذاتي أو الإحساس بالمسئولية أو احترام المجتمع .. إن مناحي الاختلاف المتنوعة التي توجد بالنظرية البنائية تعطي حقول معرفة واسعة، ومن إحدى هذه الرؤى: البنائية الاجتماعية (برنمر، ١٩٩٦. ١٩٩٠ – فيوجوتسكي ١٩٦٢، ١٩٩٠) – والتي ترتبط بشكل كبير بموضوعات الإدارة الفصلية.

النظرية البنائية الاجتماعية

بالنسبة لواضعى نظرية البنائية. فإن التعلم ليس عملية إبداعية فقط، ولكنه عملية اجتماعية أيضًا؛ إذ تحدث عملية التعلم، عندما يستطيع الطفل أن يطور من قدراته أو أفكاره الداخلية من خلال الخبرة الاجتماعية، التي يكتسبها من التفاعل مع أقرانه ومع البالغين (فيوجوتسكي ١٩٧٨م). ويعني هذا المنظور أن التفاعلات الاجتماعية مفتاح أساسي للتعلم في الفصل، مع اعتبار السلوك الأكاديمي والاجتماعى. وبالتركيز على المعرفة الأكاديمية، والتفكير الناقد، والعقلانية، وحل المشكلات، والتعليم الهادف، فستكون للطلبة فرص وافرة للحوار والتفاعل مع أقرانهم (بالينكسار، ١٩٩٨م). إن الفهم والمعرفة للمهارات المجتمعية، ومهارات إعادة حل الصراع، وحل المشكلات والتضمين .. وما إلى ذلك تدعم بالنوع نفسه من الانخراط الاجتماعي والمشاركة كتعلم أكاديمي (كارلسون بابيج ولاتيري ٢٠٠٥م، دام وفولمان، ٢٠٠٤م). ومن ثم، فإن كلاً من الفصل والنشاط الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي يدعمون الفرصة الملائمة لتعلم السلوك الاجتماعى، والتواصل الفعال، والقيم الديمقراطية. في المثال الذي ذكر في بداية الفصل، نجد أن المعلم يعد المسرح لتمكين الطلاب من هذه الفرص؛ فيشجع المناقشات والمشاركات، التي تعمل على تطوير القواعد الفصلية، وتساعد الطلاب على فهم الغرض والأهمية من المشاركة في بناء الإبداع.

دائرة الشجاعة:

في الفصل الذي تم وصفه في مستهل هذا الفصل، تفهمت الأستاذة "فيلسينجر" أهمية تواصل الطلاب معها ومع بعضهم البعض، ومنحتهم الفرص للاهتمام بتعليمهم؛ فقد بدأت في مخاطبتهم واستحثت مداخلاتهم وتواصلت معهم بإعلانها أن كل ما تهتم

به هو ما سيحصلونه من تعلم؛ فخاطبت احتياجههم للشعور بالاستقلالية، والانتماء، وسماحة النفس (العطاء) والمنافسة.

تقدم دائرة الشجاعة (انظر: شكل ٢ – ١) منهجًا أكثر رهبة لتربية الأطفال، وبناء المجتمع، ترتكز قاعدته على الفلسفة الأمريكية التقليدية (برنيدترو، بروكنليج وفان بوكيرن، ١٩٩٠م). وعلى الرغم من أن لهذه الفلسفة جذورًا قديمة، إلا أنها منفردة بهذه التقاليد. إن المقصد الأساسي لدائرة الشجاعة – هو تطوير أفراد أسوياء للمجتمع، والأمن الذي يتوجب توافره بالنسبة للأطفال وللشباب، والعلاقات مع الأقران والبالغين، والتي تظهر في الدمج والتعلق، والإحساس بالاستقلالية، وإعطاء الفرصة للاهتمام وتحمل المسئولية – وهو يتلاقى مع أهمية البناء المجتمعي والعمل الجماعي لتطوير الطفل؛ إذ يتم تقديم كل من نظرية البناء الاجتماعي والقيم المقدمة من خلال دائرة الشجاعة، التي تؤكد دور الأقران وغيرهم في العملية التعلمية للصغار (راينولدز، سيناترا وجيتون، ١٩٩٦م).

كان (برنيدترو، وبروكنليج، وفان بوكيرن) أول من وصفوا دائرة الشجاعة، والتي تعتمد على الفلسفات الأمريكية القومية في تربية الأطفال من واقع عمل الرواد الأوائل في التعليم، والأبحاث المعاصرة التي تتصف بالمرونة. إن القيم الأربع أو "الأرواح" الأساسية لدائرة الشجاعة، تتضمن الانتماء والإجادة (السيادة)، والاستقلالية، وسماحة النفس أو العطاء. ويقترح عديد من نظريات الدافعية، والتي تتضمن نظرية دعم اتخاذ القرار، والنظريات الحديثة المرتبطة بها، مثل: الدافعية، والمبادرة، وأن يكون الطالب هو التفاعلي في المدرسة، عندما يلقي المناخ الفصلي والمدرسي استحسان الطالب، ويلبي رغباته مثل الاستقلالية والارتباط (الانتماء)، والمنافسة، والإجادة.

شكل (٢ – ١): دائرة الشجاعة.

انتماء

سماحة النفس/ العطاء

إجادة / إتقان

استقلالية

دائرة الشجاعة	التمرين	التوصيف	الدليل	كيفية تدعيم الانتماء والاستقلالية، والإجادة وسماحة النفس / العطاء
الانتماء	التعليم الجماعي	يعمل الطلاب معًا لاستكمال مهام التعلم.	هانز وبرجر (٢٠٠٧)	تأسيس الاعتماد المتبادل بين أعضاء المجموعة، وتعزيز العمل تجاه الأهداف الشائعة في الفصل.
	تمارين الفصل التي تتسم بالديمقراطية	مشاركة الطلاب في النشاط؛ مثل: تكوين قواعد المدرسة والفصل، التخطيط للمناسبات بالفصل، إيجاد حلول للمشكلات، .. وهكذا.	فينو، بيركنزوسميث وسانتينلو (٢٠٠٥)	يشعر الطلاب بالملكية في الفصل والاستثمار فيها، والارتباط بالمجتمع، عندما تكون لديهم مدخلات (معلومات).

الاستقلالية	الاختيار -تعليم الطالب كيف يكون صانع سلام، يوضع برنامج لحل الصراعات	مشاركات الطلاب للاهتمامات والخلفيات يعطي الفرصة للاختيار. - تعليم الطلاب مهارات حل الصراعات. ❖ انخراط الطلاب في التعلم لإيجاد حل المشكلات والصراعات، واستخدام لغة محترمة للتعامل.	ريف، جانج، كاريل جبون، بارتش (٢٠٠٤م) - جونسون وجونسون (٢٠٠٤م) ❖ لاندو وماك إيوان (٢٠٠٠م)	أخذ وجهات نظر الطلاب في الاعتبار وتمكين الطلاب من أخذ القرارات. يتمكن الطلبة من التنظيم والسيطرة على تصرفاتهم، وإيجاد حلول للصراعات التي تنشب بين الأقران.
الإجادة	توجه التعلم	يساعد الطلاب على تحقيق الأهداف المرتبطة بالتعلم والإجادة في مقابل الأداء غير المتسق مع الموضوع بالنسبة للآخرين في الفصل (إظهار توجه الهدف.	وولترز (٢٠٠٤م)	تتبنى توجهات الأهداف التعليمية معتقدات تقييم الذات الإيجابي، وتشجيع الطلاب على البحث عن التحديات حيث وجود المساعدة عند الاحتياج إليها.
سماحة النفس / العطاء	تعليم أقران متعدد الأعمار، تدريس الأقران، مساعدة الأقران في التعلم	يتم جمع الطلاب الصغار – في أزواج – مع طلاب أكبر لمساعدتهم في المهارات الأكاديمية، كل طالب يأخذ دوره كمدرب وكمتعلم .	باترسون وأليوت (٢٠٠٦م)	إعطاء الطلاب الفرصة لمساعدة الآخرين في مجتمع المدرسة.

وبينما لم تذكر هذه النظريات سماحة النفس أو العطاء بشكل محدد، فإن السماحة لا تسهم في الشعور بالانتماء والإجادة والاستقلالية فحسب، ولكنها تسهم أيضًا

في تطوير احترام المجتمع. إن شعورنا بالانتماء والإجادة والاستقلالية وسماحة النفس أو العطاء وُجِدَ بداخلنا من خبراتنا ومنظورنا وتفاعلنا مع الآخرين.

الانتماء:

تعمل المعلمة "فيلسينجر"، منذ اليوم الأول في الدراسة، على وضع أنشطه إنتاجية لتدمج الطلبة داخل مجتمع ما، فيقومون بتطوير ملكيتهم للفصل إلى أن يصبحون جزءًا منهم وأصحاب قرار فيه، فمثًلا عملية تنظيم المقاعد، تمهد الطريق للطلاب لفهم وتقدير الاختلافات الموجودة، ومن ثم تسنح لهم الفرصة لمعرفة المزيد عن بعضهم البعض، وإصدار التوقعات التي تساعد الغير.

إن الشعور بتقبل الآخر وبالعاطفة تجاهه، يساعد الفرد على اكتساب إحساس بالتعلق والانتماء للمنزل أو المجتمع؛ وهو شيء أساسي للصحة العاطفية وسلامة الفرد. وفي المدرسة، نجد أن الارتباط ملحق بمستويات عليا لسلوكيات عديدة مرغوبة، ومستويات دنيا من السلوكيات السلبية. ومع الإحساس الشديد بالانتماء، يصبح الشباب أكثر تقبلاً للاسترشاد بأعضاء من المجتمع، وتتوافر لديهم ثقة بشكل أكبر، وترحيبًا أعمق بالعلاقات الإيجابية مع البالغين من الآخرين .. وعلى أية حال، تشير الأبحاث إلى أن الأطفال ذوي الصعوبات في تكوين العلاقات الإيجابية، يمكنهم أن يستفيدوا من الممارسات التي تعتمد على هذه العلاقات الإيجابية، والتي تشجع الانتماء. فالإنتماء إلى المدرسة يميل إلى التداعي خلال فترة المراهقة، ولكن تم تعديل هذه التمارين (الممارسات) لتعزيز الإحساس بالانتماء في هذه المرحلة؛ حيث إن هذا يمنع المراهق من اكتساب بعض السلوكيات غير المرغوب فيها.

الانتماء والتعلق:

طبقًا لما قاله برندترو وبروكنليج وفان بوكيرن (١٩٩٠م)، فإنه في المجتمع الأمريكي القومي التلقيدى، يساعد الراشدون الصغار ويخدمونهم كمعلمين. ومن ثم، نجد الصغار أنفسهم ذوي صلة بكل من تواصل معهم؛ فهذه الطبيعة من الانتماء لها صلة قريبة مع مفهوم التعلق النفسى؛ حيث إن "فلانرى، وتركواتى، وليندمير (١٩٩٤م)" وصفوها بالرابطة العاطفية القوية بين الأفراد، والتي تعكس تطبيق العلاقات؛ للوصول إلى أقصى حد من التقارب.

وعلى الرغم من أن خبرة الفرد للتعلق تتغير حسب أهميتها؛ حيث إن الطفل يترك مرحلة الطفولة وفترة المراهقة، والتقدم الذي أحرزه فيهما فيما بعد ذلك من مراحل (ثورنتون، أوربوتش وأكسيم،١٩٩٥م). ومع ذلك اقترحت (ماريس، ١٩٩٦م) أن التعلق "يظل الدافع الوحيد وراء بناء المعاني في الحياة"، وقد انضم ثورنتون وأوربوتش وأكسيم إلى ماريس في التعبير عن رأيهم في السلوك الفردي طبقًا لعلماء الغرب، والأهمية القصوى للتعلق؛ إذ أشار كل منهم إلى أن وجهات النظر الغربية تؤكد أن جودة العلاقات الشخصية (الفردية) ترتبط بقوة سلامة عقل الفرد والحالة الصحية، وبناء عليه فإن العلاقات تعتبر شيئًا حيويًّا في حياة الفرد لحصوله على القناعة والبهجة.

الانتماء داخل المدرسة

وكما هو الحال بالنسبة للبيت والمجتمع، نرى أن الأطفال يكونون في أحسن حالاتهم، عندما يشعرون بالانتماء داخل المدرسة. وقد وصف (كاتالاتو وآخرون، ٢٠٠٤م) التعلق بالمدرسة بوجود رابطة عاطفية قوية للطالب مع أقرانه والراشدين بالمدرسة، حيث يعد استثمارًا بالمدرسة، والتزمًا بتقديم أفضل النتائج. وتشير الأبحاث إلى أن الطلاب تزداد خبراتهم مع ازدياد الناحية الأكاديمية تباعًا؛ حيث يحرز الطالب تقدمًا أكاديميًا،

ويكون لديه شعور بالرضا تجاه المدرسة .. وعند شعورهم بالارتباط بالمدرسة (بلووم ٢٠٠٥م؛ بلووم ماكينلي وتوني ماركر ٢٠٠١م، ٢٠٠٢م، وسوفيورير، سكينر ٢٠٠٣م، كاسيم وكونل ٢٠٠٤م). وقد أسهب الباحثون في توضيح أن التعلق بالمدرسة لا يزيد من نسبة نجاح التحصيل الأكاديمي فحسب، ولكنه يقلل كذلك من مخاطر السلوك، التي ربما تدفع الطالب لتعاطي المخدرات أو تناول الكحوليات، والنشاط المبكر للحياة الجنسية، وخرق القوانين، والعنف، والتورط مع العصابات (كاتالانو وآخرون، ٢٠٠٤م، ماكينلي وفالسي، ٢٠٠٤م). وقد عرض "هيل و ويرنر، ٢٠٠٦م" في دراستهما الحديثة أن التعلق القوى بالمدرسة يحمي الأطفال والبالغين (المراهقين) من خطر العدوانية وخرق القوانين.

ونجد أن عديدًا من الأطفال والشباب لديهم أقل اهتمام بالانتماء للمدرسة وبعلاقاتهم بالمعلم، وبعض الطلاب لديهم تعلق غير آمن بالمدرسة (باولبى، ١٩٦٩م)، والتي تنتج عن وجود صعوبة في تكوين صداقات مع الأقران، والوثوق في العلاقات مع الأكبر سنًّا. وفي مجتمع المدرسة، غالبًا ما كان الطلاب الذين تعرضوا للاستبعاد، أو النبذ متكيفين بشكل أقل مع مبادئ الجماعة وقواعد الفصل (أوسترمان، ٢٠٠٠م).

إن الشباب الذين لديهم تعلقات غير آمنة ربما يستفيدون بشكل أكبر ؛ خاصة من الممارسات التي تولد الانتماء والعلاقات الإيجابية. أما عن التعلق الذي يحدث في سن كبيرة، فيفسر النظريون ذلك بأن الأطفال الصغار الذين فشلوا في التعلق بأمهاتهم في مرحلة الطفولة، يصبحون غير قادرين على بناء صداقات، أو أن يثقوا بمن حولهم أو يتواصلوا معهم بشكل منتظم (ويتزمان وكوك، ١٩٨٩م). وقد وضع بحث مؤخرًا تساؤلات حول موضوع التعلق (هيل و ويرنر، ٢٠٠٦م، ويتزمان وكوك، ١٩٨٩م). ويفترض كل من (برنيدترو، بروكينلج وفان بوكيرن، ٢٠٠٢م) أن التعلق والانتماء من أقوى المحفزات، والتي ترضي الطلاب، حتى بالنسبة للأطفال والشباب، مع التعلق غير الآمن. وبالنسبة للشباب، فإن الانتماء والتعلق بالآخرين أو المدرسة يمكن أن تتضمنه العلاقات مع الشباب

الناضج، حيث يُدرك أن كلاً من الانتماء والتعلق هما قلب التطور المجتمعي والكفاءة وتقدير الذات.

بالإضافة إلى العلاقات الإيجابية مع الناضجين، فإن المتعلمين يستفيدون من العلاقات الإيجابية مع أقرانهم. إن إعطاء الطلاب الفرصة لتحمل مسئولية تجاوبهم وتعاونهم مع زملائهم؛ ليشاركوا في النشاط الاجتماعي يدعم بناء مناخ فصلي إيجابي، ويدعم التحفيز والاندماج الأكاديمي (هجز، زانج وهيل ٢٠٠٦م؛ أوسترمان ٢٠٠٠م). ولسوء الحظ، فإن عديدًا من المدارس عملت على إتلاف هذه العلاقات تدريجيًّا. وطبقًا لما قاله (أوسترمان، ٢٠٠٠م)، فإن التأكيد الآن على الاختبارات القياسية في المدارس يؤكد على التفرد والمنافسة على حساب التعاون المجتمعى؛ مما يجعله يساهم في صقل خبرة الطلاب عن الوحدة والاستبعاد والإحساس بالاغتراب.

إن التعلق بالمدرسة والدافعية يتداعيان عند الوصول إلى منتصف المرحلة الثانوية (كليم وكونيل، ٢٠٠٤م، ماركس، ٢٠٠٠م). وعلى أية حال يتزايد الإدراك شيئًا فشيئًا بأن العلاقات الإيجابية في المدارس مع الزملاء والأكبر سنًّا (الناضجين) تفيد في تطوير علاقات الناضجين. إن الصداقات التي يكونها المراهقون تساعدهم في التجاوب مع التحديات المجتمعية والعاطفية، التي توجد في المدرسة الثانوية، والتي قد تؤكد تبنى فكرة المدرسة الإيجابية (هام وفيركلوز ٢٠٠٥م)، والمراهقون الذين يتحلون بالمرونة وحدهم، هم الذين يستطيعون أن يتخطوا هذه الصعوبات والمواقف التي قد تؤثر عليهم، مثل: الفقر والعنف، وهما عاملان مؤثران، وغالبًا ما يتم الاسترشاد في المواقف من قبل المراهقين الذين يتمتعون بقوة ودعم (روتر ١٩٨٧م، ورنر ١٩٩٥م، ورنر وسميث ١٩٨٢م). ويقدم البحث اقتراحًا بأن الجهود المبذولة، والتي ترعى فكرة التعلق خلال سنوات المدرسة الإعدادية، والتي يمكن أن تمنح حق الاقتراع خلال هذه السنوات، يمكن أن تكون مُقدّمة عن عمد.

(هنري وسلاتر، ٢٠٠٧م، هيل و ويرنر، ٢٠٠٦م؛ كينج، فيدوريك، دافيس وماكليلان، ٢٠٠٢م، ماكينلى، ننميكر وبلوم، ٢٠٠٢م).

تدعيم الانتماء

ما العوامل التي تشارك في الإحساس بالانتماء؟ لقد لاحظ بلوم (٢٠٠٥م) في الأدب أن الممارسات الفصلية التي تتخذ من الطفل مركزًا لها، والإدارة الفصلية الإيجابية، والعلاقة الإيجابية التي توجد بين الأقران، واكتساب معرفة وجهات نظر الطلاب .. كل هذه العوامل تساهم في إرساء فكرة التعلق، وسيتم مناقشة هذه الممارسات خلال هذا النص.

الإجادة / الإتقان

أدرك الطلاب في فصل المعلمة "فيلسينجز" أن مجتمع الفصل والمعلم يهتمان بهم، ويدعمان تعلم كل طالب. ومن خلال مساعدة الطلاب في وضع أهداف التعلم، فإن كل طالب سيكون قادرًا على أن يلحظ نمو مستواه التعليمي طوال السنة الدراسية. ولن تكون هناك مقارنات، وسيشعر كل طالب بالثقة؛ حيث يشعر بإمكانة أن ينجح.

وافق واضعو النظريات على أن المنافسة هي احتياج نفسي موروث، يحتاجه كل البشر، ويخدم فكرة دعم الناس، لكي يتكيفوا مع بيئتهم. والأطفال، مثلهم مثل الكبار، يسارعون إلى تحقيق الإجادة والتغلب على البيئة المحيطة؛ فهناك شعور بالإنجاز يغذي الشعور بالدافعية إلى مزيد من الإنجاز؛ إذ إن النجاح يتلوه الشعور بالكفاءة، بينما الفشل يثبط الدافعية. وبالإضافة إلى تأثيره على عملية الدافعية، فإن المنافسة تؤثر على السلوك داخل الفصل، طبقًا لما قاله برنيدترو والآخرون (٢٠٠٢م)، ومن ثم يعبر الأطفال والشباب، الذين لديهم روح أقل للمنافسة، عن إحباطهم من خلال اللجوء إلى السلوك الفوضوى. بينما نجد الأفراد الذين يتمتعون بقوة المنافسة أكثر قدرة على التنافس والانخراط في

التعليم، ونرى أن الطلاب الذين تقل روحهم التنافسية يتجنبون التحديات الأكاديمية، وينتهجون سلوكًا غير مناسب لتفادي العمل الصعب. يعمل الطلاب على استكمال إحساسهم بالمنافسة من خلال الخبرات التفاعلية مع المجتمع، بينما تتغير مفاهيم المنافسة بمرور الوقت .. ولكي أكون موضوعيًا محددًا، فإن بعض المتعلمين يطورون وهم عدم المنافسة بداخلهم، ويمكن الإشارة إلى أن الممارسات التي تحفز أعلى درجات المنافسة يمكن تنفيذها بسهولة في الفصل.

الإجادة والدافعية

إن التأثير القوى لمفهوم المنافسة المبنية على الدافعية يعتبر عنصرًا أساسيًا لأغلب واضعي نظريات الدافعية (باجاريس، ١٩٩٦م، فالنتين، دوبواس وكوبر، ٢٠٠٤م). **فعلى سبيل المثال:** تتضمن نظرية الكفاءة الذاتية، ونظرية التوقع، ونظرية كيفية اتخاذ القرار، المنافسة التي تعد كعامل حفاز، يؤثر ويوجه السلوك الإنسانى. وقد تم مناقشة هذه النظريات بشكل مفصل في الفصل العاشر. وبشكل مختصر، فإنه طبقًا لنظرية التوقع، فإنه من الممكن أن تصبح نسبة النجاح التي يستطيع أن يحققها الفرد، عاملاً قويًا في معادلة الدافعية. أما بالنسبة لنظرية تقدير الذات، فإن الدافعية الحقيقية هي المنتج الأساسي للإحساس بالمنافسة، والارتباط والاستقلالية. وطبقًا لما جاءت به نظرية الكفاءة الذاتية "لبنادورا"، فإن وجهة نظر الإنسان ورأيه في المنافسة ذات تأثير قوي على اختياره وسلوكه. بينما أن لكل نظرية اختلافات طفيفة في مفهومها عن المنافسة، وعن المتعلمين داخل الفصل، فالمقدمة الأولى (الكبرى) نفسها تقول إن: "المتعلمين يصارعون داخل الفصل (يبذلون أقصى جهدهم – المترجم)، عندما يؤمنون بقدرتهم على تحقيق النجاح".

الإجادة والإنجاز والسلوك:

إن الكفاءة الذاتية تشير إلى "الإيمان بقدرات الفرد على تنظيم وتنفيذ دورات التفاعل، التي تتطلب إحراز الهدف المنشود" (باندورا، ١٩٩٥م ص ٢). وطبقًا لبحث "باندورا" ورفاقه، فإن الكفاءة الذاتية لها تأثير على دورات التفاعل، واختياراتنا، ومثابرتنا في مواجهة العقبات، ومستويات الضغط والإحباط والإنجازات؛ باعتبار أنها تقلل من قابلية الوقوع في الاكتئاب، ويتسبب نقصها في إحساس الفرد بالهزيمة والفشل، والإعاقة عن تحقيق أهدافه؛ لكي يتغلب عليها ويبذل مجهودًا لتحقيق أهدافه. بالإضافة إلى أن مستوى الطلاب في المنافسة يرتبط بالقيمة التي وضعوها في المهام الأكاديمية، والتي ربما تقود إلى ازدياد الارتباط الأكاديمي (جاكوب وآخرون، ٢٠٠٢م).

وطبقًا لما قاله الباحثون، فإن قلة الكفاءة الذاتية تؤثر على الدافعية والإنجاز وكذا السلوك. فوجد باندورا (١٩٩٤م) أن قلة منسوب الكفاءة الذاتية يضفي نوعًا من الكآبة، ويهمش الدافعية، ويضع الطلاب في مخاطرة لسوء الاستعمال، وكذا الأفعال العداونية. ووجد باحثون آخرون أن الطلاب الذين لديهم مقدرة أقل على المنافسة، يظهرون تنظيمًا أقل، ولديهم عادات سلبية كثيرة، وأقل مشاركة في الفصل (بلوفارد، بويسفيرت وفيزو، ٢٠٠٣م، فلوري روي وبوفارد، ٢٠٠٦م).

بالإضافة إلى وجود أقل درجات الدافعية، فإن قلة الكفاءة الذاتية تثير الشعور بالهرب واللامبالاة. بينما الحاجة إلى المنافسة تقود الطلاب إلى توجيه قوتهم تجاه المنافسة، والاعتماد على رؤاهم في توقع النتائج المحتملة، وهم بين خيارين: إما اختيار المنافسة أو تجنب عدم المنافسة. يسعى الطلاب إلى تجنب أو الهروب من العمل الأكاديمى؛ حيث يتم الارتباط بالسلوك غير اللائق، والذي يمكن أن يخدم غرض تجنب التعرض للمواقف الأكاديمية؛ حيث تظهر درجات الفشل (ريد ونيلسون، ٢٠٠٢م). بالإضافة إلى ذلك، فإن الطلبة الذين خبروا الفشل والدرجات المنخفضة من قبل، ربما يقللون من

بذلهم للمجهود، ويظهرون شعورًا باللامبالاة تجاه الدرجات المنخفضة لعملهم الأكاديمى؛ ليخفوا عدم منافستهم المستمرة (توليفسون، ٢٠٠٤م). وأخيرًا، فإن الطلاب الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة ربما يريدون الاشتراك في سلوكيات معوقة. وللهروب من إظهار عدم المنافسة وإشاحة الاهتمام بعيدًا عن قدراتهم؛ فقد ساهموا في السلوك، ولكن لم يبذلوا مجهودًا لاستكمال ما بداوه (في الحقيقة هو لا يحاول)، أو يتصرفون وكأن الدرجات شيئًا غير مهم (إنني لا أهتم كيف أؤدي في هذا الفصل) (أوردان، ميدجلى، ٢٠٠١م).

بالإضافة إلى دور الكفاءة الذاتية في العالم الأكاديمى، فإن الطلاب يكونون مفاهيم للمنافسة مع اعتبار المهارات المجتمعية، مثل: التنظيم الذاتى، والتقمص العاطفي (التبنى) (باندورا، ١٩٩٤م، برندجن، فيتارو، تيورجن، بولين ووانر، ٢٠٠٤م) والقدرة على تكوين أصدقاء (جاكوبس، فيرنون، إيكلس، ٢٠٠٤م). فالأطفال والشباب الذين لديهم شعور أقل بالمنافسة المجتمعية يميلون إلى التورط في مشكلات السلوك، ويكون عرضة أكثر للوقوع تحت ضغط أقرانهم وللتاثيرات المجتمعية السلبية، وتكون لديهم درجات دنيا في التنظيم الذاتى، بينما الذين يتمتعون بدرجات عالية من المنافسة المجتمعية، لديهم القدرة على الحفاظ على صداقاتهم، وأقل عرضةَ للاكتئاب والسلوك غير المناسب، ويتمتعون بكونهم أناسًا ذوي عاطفة حساسة (باندورا، باربرانيلى، كابرارا وباستوريللى، ٢٠٠١م، كابرارا، باربرانيللى، بوستريللي وكيرفان، ٢٠٠٤م؛ جاكوبس، فيرنون وأكليز، ٢٠٠٤م).

تطوير المنافسة

طبقًا لما قاله باندورا (١٩٩٤م)، فهناك عوامل عديدة تؤثر في مفهوم الفرد للمنافسة. ومن ضمن هذه العوامل: خبرات الأجادة، والحث المجتمعى، والخبرات البديلة،

والعوامل النفسية والعاطفية. وقد عرَّف باحثون آخرون مشكلة النمطية كمصدر لانعكاس الشعور بالمنافسة، وبناء هدف الفصل المتسق مع منافسة الطالب.

خبرات الإجادة

إن العامل الأساسي للكفاءة الذاتية هو اختبار الإجادة، مع اعتبار تطور المفاهيم، فالنجاح يدعم الشعور بالمنافسة. ولكن مع الفشل المتكرر تتهاوى المنافسة، وقد أظهر (أوشير و باجاريس ٢٠٠٦م) أن مفهوم الطالب عن الإجادة هو بمثابة جهاز تنبؤ قوى، يعتمد على معتقدات الكفاءة الذاتية، فقد أوضح هؤلاء الكتاب هذا المفهوم، فضلاً عن الأداء الحقيقي الذي يعد عاملاً مهمًّا؛ فعلى سبيل المثال، درجة جيد في امتحان، قد تعني بالنسبة للطالب الذي اعتاد الدرجات المنخفضة أن التجربة باتت ناجحة، بينما تكون لطالب آخر، اعتاد على أن يحرز "علامة امتياز" أنه فاشل؛ فليست هناك مفاجأة أن انحدار التقديرات المدرسية يكون مصحوبًا بالانحدار نفسه بالنسبة للطالب (بوفارد وآخرون، ٢٠٠٣م).

الخبرات البديلة

يمكن للخبرات البديلة أن تؤثر على الكفاءة الذاتية، فإذا نقصت المعلومات لدى أحد الطلاب، أو كان غير متأكد من قدرته على أداء نشاطات معينة، فإنه يستطيع تطوير كفاءته الذاتية المبنية على ملاحظاته عن رفقاء الصف .. وإذا تمتع رفيق الصف بالقدرة نفسها على النجاح في نشاطات معينة، فإن الطلبة يفترضون أنهم سيتنافسون منافسة قوية.

الحث (الإقناع) المجتمعى

يحتوي الحث المجتمعي على الأحكام اللفظية على الآخرين؛ ففي الفصل يقنع كل من المعلم، الزملاء والوالداين؛ الطالب بأن يبذل مجهودًا متزايدًا بدفع إحساسه

للمنافسة. ويدلل "تحذير باندورا" أنه على الرغم من زرع الثقة من خلال الإقناع المجتمعى، فإنه لا يتم بهذه السهولة؛ فلا يمكن تجاوز وجود تاريخ من الفشل، حتى مع التشجيع المتواصل .. بالإضافة إلى أن التعزيزات غير الحقيقية، والتي تؤكد على الثقة في النفس من الوالد أو المعلم سرعان ما تنخفض، إذا فشلت التجارب التي لدى المتعلم. وبالإضافة إلى أن الحث المجتمعي يمكن أن يكون أسهل، إذا استُخدم تدريجيًّا لبث الثقة، فضلاً عن دفع الثقة؛ حيث يمكن للطالب أن يقتنع بسهولة بأنه يفتقد القدرة؛ ولذلك فإنه يتجنب التحديات ويستسلم بسهولة. وطبقًا للبحث المقدم من أوشير وباجاريس (٢٠٠٦م)، فإن الإقناع المجتمعي يؤثر على الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية بشكل أكبر بكثير عن الذكور البيض.

الحالة النفسية والعاطفية

وأخيرًا يمكن للحالة النفسية والعاطفية أن تؤثر على مفاهيم المنافسة؛ فالناس الذين يشعرون بالضغط، والعصبية، والاكتئاب، والتعب أو الإعياء ربما يشعرون بثقة أقل في قدراتهم؛ ففي الفصل يتعامل الأطفال والشباب مع الظروف الصحية في منازلهم، والمجتمع أو المدرسة (مثال: الأطفال المشاغبون في مدارسهم، أو الذين يساء إليهم في بيوتهم)؛ حيث تكون لديهم كفاءة ذاتية أقل؛ بفضل كل من يضغطون عليهم؛ خاصة إذا كانت لدى هؤلاء الأطفال شكوك نفسية، بالإضافة إلى القلق من الامتحانات أو الموضوعات الأكاديمية الأخرى، التي يمكن أن تتلف لديهم مفهوم المنافسة الأكاديمية تدريجيًّا.

التهديد النمطى

يحدد ستيل و آرنسيون (١٩٩٥م) التهديد اللفظي كمصدر لتقليل كفاءة الذات الموجهة لبعض مجموعات بعينها. وطبقًا لما قاله ستيل وآرنسيون (١٩٩٥م)، يتضمن

التهديد النمطي الأنواع السلبية، خاصة مع هؤلاء الذين يتعاملون مع العقلية غير الناضجة، حيث يلعب التهديد النمطي دورًا مهمًّا في إنجاز فقير لبعض الطلاب الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية، والبنات في المجالات ذات التوجه الرياضياتي.

إن الحث المجتمعي والحالة العاطفية يلعبان دورًا مهمًا في التهديد النمطى، لقد أوضح أرونسون (٢٠٠٤م) أن الطلبة الذين يدركون معنى النوع النمطي ربما يصبحون قلقين في مواقف أكاديمية معينة، مثل: مواقف الاختبارات، إذ يشعرون بالخوف حيال النوع النمطى، الذي ربما قد يظهر في أدائهم، كما دعا أرونسون (٢٠٠٤م) إلى قضاء عديد من التجارب، التي توثق للتأثير القوي للنوع النمطي وتهديده على أداء الطالب؛ فممكن أن يقع الطالب تحت هذا التهديد مبكرًا مثلاُ في الصف السادس، عندما يدرك كيفية المساعدة للوصول إلى المنافسة، ويكون على علم بالتوقعات السلبية التي يوليها البعض لمجموعات معينة.

أهداف تنظيم الفصل:

بالإضافة إلى العوامل التي تم وصفها فيما سبق، فإن تنظيم أو بناء أهداف الفصل من الممكن أن يؤثر على مفاهيم الطلاب عن المنافسة (أوردان وميدجلى، ٢٠٠١م). ففي الفصول التي يتم فيها تأكيد المنافسة، والدرجات وإحراز نتائج مماثلة للأقران، فنجد أن الطلاب قد تكون بداخلهم قناعات بانخفاض الكفاءة الذاتية. وحيث تؤكد الممارسات الإجادة، والمجهود المبذول، والتحسن، والتطور العقلى، فإن الطالب على وشك الاقتراب من الشعور بالثقة في نجاحه.

مفاهيم المنافسة على مرَّ الوقت

يمكن لمفاهيم المنافسة أن تتغير على مر الوقت، وأن تكون محددة ونوعية الموضوع (الهدف)، ويكون الأطفال أقرب إلى أن تكون لديهم مستويات عالية من الكفاءة الذاتية،

تنشد أن تكون أقرب إلى الحقيقة في الصف الثالث (فلوري – روي وبوفارد، ٢٠٠٦م). ومع الشعور بالانتماء، يتداعى شعور الطلاب بالمنافسة في المراهقة، ويستمر ذلك إلى المرحلة الثانوية (جاكوبس، لانز أوسجود، إكلس وويجفيلد ٢٠٠٢م؛ وسومرز سكالرت وريتر ٢٠٠٣م، أوشير وباجاريس ٢٠٠٦م). وقد تكهن الباحثون بأن التداعي في المفاهيم لدى الطلاب حتى تكون ناجحة (جاكوبس وآخرون، ٢٠٠٢م). مع اعتبار نسق القيم المدرسية في هذه المرحلة، فنجد أن الطلاب يمثلون مجموعات بإرادتهم، ويصبحون أكثر وعيًا بأدائهم مقارنة بأقرانهم. بالإضافة إلى ذلك، فإن الطلاب في المرحلة الإعدادية يصبحون مدركين بشكل أكبر لمستوى التقدم والمنافسة، فضلاً عن أن المجهود المبذول هو سبب النجاح أو الفشل. وأخيرًا، فإن الأبحاث تشير إلى مفاهيم المنافسة، التي تحدد هدفًا؛ فعلى سبيل المثال: وجهة نظر المعلم لمستوى منافسته في الرياضيات بشكل أسرع عبر مرور سنوات التعليم عن آداب اللغة (جاكوبس وآخرون، ٢٠٠٢م).

وهم عدم القدرة على المنافسة

إن الأطفال الذين يقللون من كفاءة أنفسهم، مع عدم وجود عجز واضح في قدرتهم، يعانون وهم في تقدير قدراتهم على المنافسة، فربما يجيد المعلمون الحكم على مستوى طلابهم (فلوري – روي و بوفارد، ٢٠٠٦م) ولكن اكتساب رؤى الطلاب مع اعتبار ما لديهم من الكفاءة الذاتية، قد يساعد المعلم لدعمها عند الحاجة. أما عن الانتماء، فالمعلم البناء يساعد الطالب في تطوير الإجادة، وتجنب التهديدات النمطية، ودعم الحماية ضد وهم عدم القدرة على المنافسة، فيتم اقتراح الاستراتيجيات التالية:

- إمداد الطلاب بفرص وافرة ليجيدوا المحتوى والمهارات؛ حيث يستطيعون أن يمروا بخبرة النجاح. ومساعدة الطالب كي يسهم في تكوين صلات ومقارنات بين النجاحات والإخفاقات، في سبيل تدعيم مفاهيم الإجادة.

- مساعدة الطالب للمساهمة في إدراك العلاقة بين النجاح والمجهود والقدرة، والعلاقة بين الفشل وكل من نقص المجهود أو عوامل داخلية أخرى، فضلاً عن نقص القدرة. وعندما يعاني تلاميذها من أجل تعلم مهارة أو فهم مفهوم، فإن "جوني ووكيننجستيك: مدرسة بالمرحلة الابتدائية، تعلق على أداء طلابها قائلة:

"ليس مهمًّا أن أنجز واجباتي اليوم، دعوني أعيد التجربة مرة أخرى".

- تجنب النشاطات وتصنيف الممارسات، تسمح للمتعلمين بمقارنة أنفسهم مع غيرهم. استخدام القواعد والأنشطة التي تعزز من وجود التعاون، والترتيبات التعاونية، وتقلل من وجود منافسة، وتشتت، ووجود للتهديد النمطي فيما بين الطلاب (أروتسون، ٢٠٠٤م).
- تعليم الطلاب أن الذكاء شيء سلس، وليس شيئًا جامدًا ومعقدًا. تشير الأبحاث إلى التهديدات أن النمطية تنخفض عندما يتعلم الطالب أن الذكاء ليس مجرد ميزة، فضلاً عن أنه يرتبط بالمجهود والممارسات (أرونسون، ٢٠٠٤م).
- أنشد التطور ولا تنشد الكمال، وساعد الطلاب أن يلمسوا تحسن أدائهم ونموهم، وانظر إلى الأخطاء على أنها فرص للتعليم، بدلاً من فرص للفشل.
- علّم الطلاب ماهية التهديدات النمطية التي يمكن أن تداهمهم. لقد أشار أرونسون (٢٠٠٤م) إلى أن تعلم الطلاب لطبيعة التهديدات، التي يمكن أن يواجهها في النوع النمطي يساعد على تحسين أدائهم في الامتحان وعادات الاستذكار، كما أنه يقترح إلى أن نعرض للطلاب نموذجًا ناجحًا خلال العمل الجاد والمثابرة، على الرغم من الصعوبات الأكاديمية.

الاستقلالية

يود الناس أن يشعروا بقدرتهم على التحكم في أقدارهم. وتشير الاستقلالية أو الحكم الذاتي إلى شعور الإنسان بالسيطرة على تصرفاته والمسئولية عنها. إن الاستقلالية مثلها مثل الإجادة والانتماء، حيث يلعب كل منهما دورًا حاسمًا في نمو التطور (أوسترمان، ٢٠٠٠م). ترتبط الاستقلالية بعوامل الإجادة والانتماء؛ حيث إنها تؤثر على السلوك، والتحفيز وإنجاز الطالب في الفصل؛ فنجد أن الطلاب يشاركون - في فصل المعلمة "فيلسينجر" – في تطوير قواعد الفصل؛ وإيجاد حلول للمشكلات التي قد تطرأ. إن المعلمين الذين يعتمدون على النظرية البنائية يستطيعون إدارة فصولهم، مع التركيز على بناء خبرة الطلاب على الاعتماد على النفس، والاستقلالية بدلاً من المنافسة. بالإضافة إلى الممارسات التي تتبنى الحكم الذاتى، والتي تجهز الطالب لتحمل المسئولية للمشاركة في المواطنة. ومع الإحساس القوي بالحكم الذاتى، يمكن أن يتعلم الأطفال المسئولية والتنظيم الذاتى؛ حيث يمكن للمعلم أن يدعم أو يقاوم مسألة الحكم الذاتى.

فوائد الاستقلالية

يعتبر الحكم الذاتي مكسبًا للطلاب. وبالنظر إلى دراسات عديدة، أقر فانستين كيست، ولينس، وديسي (٢٠٠٦م) أن هذه الميزات تتضمن تقليل أو التخلي عن التعلم الأكثر تعقيدًا، والإبداع الذي يتعدى القدرات، وتقليل المعلومات الخارجية، وتحقيق إنجازات أعلى؛ مما يدعم كينونة الطالب؛ حيث تكررت نتائج الأبحاث عبر الثقافات والأجناس والجماعات. وتوصي الأبحاث الحديثة بأنه على المعلم أن يدعم فكرة استقلال الذات لدى الطالب؛ مما يجعله متحمسًا للاشتراك في نشاطات الفصل (رييف، جانج، كاريل، جيون وبارش ٢٠٠٤م، رييف وجانج، ٢٠٠٦م). أما عن نظرية التقرير الذاتي للدافعية التي يتبناها ديسي وريان (٢٠٠٠م)، فقد اعتبرا أن الحكم الذاتي أحد العوامل

الجوهرية للدافعية، بالإضافة إلى أن عديدًا من الدرسات أظهرت أن قوة المكاسب التي تتحقق من معرفة ما بداخل الطالب تنبثق من رعاية فكرة الانتماء والمشاركة بالمدرسة (ويتلوك، ٢٠٠٦م).

بالإضافة إلى الفوائد الأكاديمية والاجتماعية، فإن الممارسات الفصلية والتي تدعم الحكم الذاتى، تتفق في مضمونها مع القيم الديمقراطية والممارسات (كارلسون – بابيج ولاتايرى، ٢٠٠٥م). إن الممارسات تهدف إلى المشاركة الفعالة واتخاذ القرارت التي تعطي الفرصة للطلاب للمشاركة في الإدارة الفصلية بشكل مستقل.

عندما يُسمح للطالب بأن تكون هناك اختيارات، فسيكون هناك تحمل للمسئولية. كما أن منح الأطفال السلطة لكي يتخذوا قراراتهم يجعلهم مسئولين اجتماعيًّا؛ لذا فهم يقحمون وجهات نظرهم التعليمية في قراراتهم، مع اعتبار تأثير هذه القرارات على المجتمع عندما يصدرها الطلاب. إن الممارسات التي تنشئ هذه المهارات ترعى التنظيم الشخصي (الذاتى)، والمسئولية الذاتية، فضلاً عن الطاعة لمن لديه السلطة (برنيدترو ولونج، ١٩٩٥م).

إن الناس الذين ينقصهم الإحساس بالحكم الذاتي غالبًا ما ينقصهم التحليل الداخلي لمعنى السيطرة وجوهر الدافعية. ونلاحظ أن الطلاب الذين يمنحون الحق في إعطائهم الفرص لتحمل المسئولية واتخاذ القرارات يحرزون تقدمًا؛ إذ يزداد شعورهم بالدافعية الداخلية، والتنظيم الذاتى، والشعور بالحكم الذاتي (برنيدترو وبروكنليج وفان بوكيرن، ٢٠٠٢م).

الممارسات التي تدعم الاستقلالية

بينما لتدريس هذه الممارسات التي تدعم الحكم الذاتي للدافعية آثار إيجابية عديدة، فإن عديدًا من المعلمين اتبعوا الاستراتيجات الحاكمة، والتي تعيق الحكم الذاتى،

مثل: الثواب والعقاب (رييف وجانج ٢٠٠٦م)، ومن المحتمل أن يشعر الطلاب بالضغط عند استخدام الأساليب الحاكمة، التي تؤثر بشكل خارجي أيضًا عن إجراء الفحوصات (الامتحانات)، أو ربما لا يكونون على دراية كافية بـ "اعلم – كيف" لكي ينفذوا ممارسات تدعم الحكم الذاتى. وعلى أية حال، فإن عديدًا من ممارسات المعلمين وأداءاتهم سهلة التنفيذ في الفصل.

لقد حدد كل من رييف و جانج (٢٠٠٦م) نوعين من الأداءات التي تدعم الحكم الذاتى: الأول هو محاولة كسب رؤية الطالب، والآخر هو محاولة تدعيم ورعاية الاستقلالية. إن محاولة كسب رؤى الطلبة تتضمن الاستماع إليهم وطرح الأسئلة لمعرفة ما بداخلهم. إن المعلمين الذين يرعون فكرة الحكم الذاتي يعطون الطلاب الوقت للحديث مع بعضهم البعض، ويعطونهم أيضًا حرية اختيار كيفية ترتيب المقاعد، وكيفية العمل داخل الفصل، مما يعطى نوعًا من العقلانية في الحديث عن دروسهم، واستخدام المرح كوسيلة لإعطائهم خلفية معلوماتية، وعرض ملامح للحلول؛ لكي يتولد عند الطلاب الإجابات والحلول النابعة من أنفسهم، مما يؤدي إلى إدراك الطلاب إلى أن المعلم يتقبل وجهات نظرهم، حيث يعمل المعلم على إجابة أسئلة الطلاب التي قد تتولد من المناقشات.

وقد حدد استيفانو وآخرون (٢٠٠٤م) ثلاث طرق، يستطيع المعلمون من خلالها مساعدة الطالب على الحكم الذاتى، وهي تتضمن السماح للطلاب بصنع قرارهم فيما يتعلق بموضوعات الإدارة الفصلية أو الحكم الذاتي التنظيمى. تعتبر اللقاءات الفصلية (التي ستناقش في الفصل الخامس) من أنجح الأمثلة للممارسات التي تجرى بالفصل، والتي تجعل الطالب قادرًا على إبداء رأيه في الفصل. يسمح التحكم بالذات الإجرائي للطلاب بأن تكون لديهم الفرص لكيفية استخدام المصادر التعليمية (التوضيحية) .. أما الطريقة الثالثة التي من خلالها يستطيع المعلمون أن يدعموا الحكم الذاتى، فهي السماح

بالاستقلالية المعرفية، أو ترك الطلاب يفكرون بأنفسهم. ومن الأمثلة على الاستقلالية المعرفية هي مشاركة الطلاب في التقييم الذاتي والانعكاس.

لقد أوضح كل من رييف وجانج (٢٠٠٦م) أن عملية السيطرة أو إعاقة ممارسات الحكم الذاتى، تتضمن نسبة أعلى من الوقت؛ لكي يستطيع الطالب فهم ما يقوله المعلم، فضلاً عن السماح للطالب بالكلام، فالسيطرة على أدوات الفصل، وإعطاء حلول للإجابات، عوضًا عن إرشاد الطلاب للحلول وإعطاء أوامر وتعليمات، وطرح أسئلة تعبر عن السيطرة، وانتقاد الطلاب، واستخدام المرح للسيطرة على السلوك.

سماحة النفس/العطاء

إن المعلمة فليسينجر تحرص على الاتصال مع الطلاب، في كلماتها وأفعالها من أول يوم في العام الدراسى؛ فالحرص يعد فكرة رئيسية قوية الاستخدام خلال العام بأكمله. وبتطبيق نموذج المعلمة "فليسينجر" عن الاهتمام – بالإضافة إلى تشجيع الطلبة على الاهتمام ببعضهم البعض – فسيختبر كل منهم مميزات المنح؛ لأن سماحة النفس أو العطاء تُشرِك كلاً منهم في المجتمع، باعتبار ما يكتسبه كل منهم؛ حيث مشاركة المصادر الشخصية. إن توافر فرصة مساعدة وإعطاء الآخرين في المجتمع تزيد من الشعور باستحقاق الاحترام عند الأطفال والشباب، وتبني التزامًا له حيال الآخرين (برنيدترو وآخرون، ١٩٩٠م)، ونمو المسئولية الاجتماعية (بيرمان ١٩٩٠م). كما أن منح الطلاب الفرصة للعطاء وتنمية المجتمع من حولهم، تبني تقييم وتقدير الذات.

إن منح الفرص للعطاء من الممكن أن يكون أداة فعالة لكسب خبرات التعلم؛ حيث تترك مشاعر الطالب لتتحكم بالمنافسة. وقد أفاد (موسكوت ٢٠٠٠م، كيوروين ١٩٩٣م) بالنتائج الملحوظة لبعض الطلاب الذين كان يصعب التعامل معهم، ومنهم من كانوا مشتركين في عصابات ما، نجد أن التعبير جاء بشكل ملحوظ في السلوك والعادات، بعد تحميلهم المسئولية مثل: وكالة الأعمال، والتدريس الخصوصى، ومساعدة المحتاجين؛

فمن تمت له المساعدة لا ينظر لمن ساعده على أنه فاشل، لذلك فإن عاداتهم باتت متغيرة؛ مما يؤدي إلى وجود أمل.

في دراسة للمدارس اليابانية، أضافت لويس (١٩٩٥م) أن الطلاب ينجحون في التطور الأكاديمي بسبب انتباه المدرسة إلى احتياجات الأطفال للإحساس بالانتماء، والمشاركة والمنافسة؛ فقد وصف البرنامج أنه غني بالقيم، ووصف المجتمع بأنه مهتم وداعم، وأكدت أن التعليم هو أن نعيش في جماعات .. وقد أقرت بالسؤال الشائع في آخر اليوم: "هل قام أعضاء مجموعتنا بعمل طيب لأحد اليوم؟" (صفحة ٣٩). وعلى أية حال، أوضح (ليستز ١٩٩٥م) أن المدارس الأمريكية نفسها تكافأ على تطور الفرد أكاديميًا، لا على إنشاء مجتمع يهتم ببعضه البعض.

إن الفرص التي تُعطى للطلاب ليدركوا مفهوم الاهتمام، والمشاركة في المساعدة على نمو العلاقات بينهم وبين أقرانهم وبين الأكبر سنًا، تكون نادرة ومقيدة بإعطاء التعليمات، وقلة الوقت الذي يجعل الفرص محدودة في الفصل (بوسورث، ١٩٩٥م). إن المعلمين والبرامج التي تمنح الطالب الفرصة الفعلية ليساعد الآخر، تفضل الطالب الناجح أكاديميًّا (بوسورث ١٩٩٥م، ماكنمارا ١٩٩٦م). وعلى أية حال، فإنه بالتخطيط السليم، يمكن أن نعطي الفرصة لتبني فكرة العطاء، والتي يمكن أن ترسخ في يوم مدرسي واحد.

تطوير فكرة سماحة النفس / العطاء

ينشغل المعلمون في أغلب الأحيان بالتقييم الذاتي للطلاب. مع البداية النمطية للنشاطات، خاصة في المدارس الابتدائية، والتي تتضمن نشاطات تساعد الأطفال على معرفة لماذا هم "متميزون" في بذل هذا المجهود؛ لكي يساعدوهم في الشعور بمدى تميزهم. بينما تعطى هذه النشاطات للأطفال عن عمد، وتساعد المعلمين لمعرفة الطلاب من جهة، وتساعد الطلاب في معرفة بعضهم البعض من جهة أخرى؛ مما يجعل الشعور بتقدير

الذات ملموسًا على نحو حقيقى؛ حيث يتم إعطاء الفرص لمساعدة الغير (برنيدترو ولونجهارست ٢٠٠٥م).

فبالنسبة للطلاب، يجب أن تسنح لهم الفرصة لتعلم كيفية مساعدة الغير، والمشاركة في الأعمال الخيرية المدرسية، والاهتمام بالآخرين غير الأصدقاء، إذ علينا تطوير هذه القيم من خلال المشاركة في إقامة الشعائر، والأعمال الروتينية، والمناقشات (نوبليت، روجرز وماكدن، ١٩٩٥م) فعلى سبيل المثال في إحدى ممارسات فصل معين، تدربوا على كيفية صقل حب الغير كتعلم جماعى. وفي دراسة عن التعليم الجماعي (جويس ٢٠٠٢م)، وجدت أدلة على أن الطلاب الذين يعملون في مجموعات تعاونية، ينشأ بينهم نوع من أنواع التناغم والتفاهم لاحتياجات الآخرين، ويكونون أكثر عطاءً عند مساعدة الآخرين، ممن لم تتح لهم الفرصة نفسها.

وقد قدم كل من روبنسون وكيوري (٢٠٠٦م) اقتراحات معينة تستطيع الإيثار كسلوك. ففي البداية، يصنع المعلم الفرصة لمساعدة من خلال النشاط، مثل: شرح الدروس للأقران، والمشروعات التي تخدم المدرسة والمجتمع، وإشراك الطلاب في إيجاد حلول للمشكلات المجتمعية، مثل: إيجاد طريقة لمعرفة وإدراك كيفية تقدير العاملين بالمدرسة أو إيجاد طرق لمساعدة الأسر، التي تحتاج إلى المساعدة .. ثانيًا إشراك الأطفال في موضوعات تخدم المجتمع الفصلى؛ إذ يمكن للطلاب أن يحملوا على عاتقهم مسئوليات خاصة بالفصل أو المدرسة؛ حيث يقومون بتقديم المساعدة حينما يُطلب منهم. ثالثًا: بالإضافة إلى منح الفرص للمساعدة والعطاء، يجب تخصيص وقت للمناقشات المقترحة عن القيم والموضوعات الأخرى (كيوروين، ١٩٩٣م، روبنسون وكيوري ٢٠٠٦م) المرتبطة بالإيثار والمسئولية المجتمعية.

إن خدمة التعلم تقدم أداة أخرى لإشراك الشباب في السلوك المعطاء، كما أن خدمة التعلم هي خبرة الخدمة التي تتضمن أهداف التعلم المرجوة (بيلنج، ٢٠٠٠م).

وطبقًا لما ورد في بحثها، استخلصت بيلنج (٢٠٠٠م) أنه عندما تتضمن خدمة التعلم احتياجًا حقيقيًا، وتخطيطًا ذا معنى وخدمة وانعكاسًا، واحتفالاً .. فإن الطلاب يشتركون بنشاط، وأشار بحث آخر إلى أن الشباب المتطوعين هم أقل الطلاب اندماجًا في مشكلات سلوكية خطرة (ميولر، ٢٠٠٥م). إن اختيار الطالب، مسئوليته واتخاذه القرار من أهم العوامل الرئيسة في نجاح خدمة التعلم.

دائرة الشجاعة وقوة التواصل الاجتماعي

كما ذكر سابقًا، فبالنسبة لواضعي النظريات البنائية، فإن التفاعل الاجتماعي هو الوسيلة الأساسية للتعلم. إن المحاور الأربعة الأساسية في دائرة الشجاعة، والتي تمثل احتياجات الإنسان الأساسية، إما أنها غير مكتملة أو مدعمة من خلال تعاملاتنا مع الآخرين .. ففي الفصل، نجد أن تفاعلات الطلاب والمعلمين وزملاء الدراسة هي التي تدعم روح الانتماء، والإجادة، الاستقلالية، والعطاء. وعندما يحاط جو المدرسة والفصل بهذه الصفات، فإنه سيتلاشى لدى الشباب الشعور بالثورة والمشاغبة، أو الشعور بتجنب الاشتراك في عملية التعلم؛ فمثلاً، لقد وثَق سيريس وأوسترمان (٢٠٠٤م) كيف أن الانتباه للانتماء، والمنافسة، والحكم الذاتي ساعد مدرسة ابتدائية في نيويورك، ليس فقط على مواجهة مشكلة المشاغبة المتنامية، بل أيضًا على بناء بيئة تعلمية إيجابية بشكل عام .. وفي هذه الدراسة لاحظ المعلمون فصولهم، بشكل متعمد، لإعطاء فرصة لأخذ القرار وتطبيق الحكم الذاتى. وقبيل هذه الملاحظات، زعم المعلمون أن هذه الفرص كانت مثمرة، ولكن ملاحظاتهم أظهرت أنها كانت فرصًا قليلة، وبعيدة عن المطلوب. بالإضافة إلى ذلك، اكتشف المعلمون أن الطلاب الذين كانوا ضحايا للمشاغبة، لديهم فرص أقل لبناء المنافسة، لأنهم لا يحظون بالاهتمام الإيجابي الكافي لإنجازاتهم مقارنة بأقرانهم. ومن المثير أن هذه الفرص للاهتمام بالإنجاز وتقديم المساعدة للطلاب الآخرين، ساهمت في إكساب الطلبة الشعور بالانتماء. وبمعنى آخر، فإنه في أمثلة عديدة، يفتقد الشعور

بالحاجة للانتماء، والمنافسة، والاستقلالية، مفقود، ولكن عندما يستدعي هذا الشعور، يشعر الأطفال بالانتعاش.

إن التواصل مع المتعلمين يمكنه أن يساعد في بناء المشاعر الممثلة في دائرة الشجاعة. ويمكن للغة التواصل التي تعتمد على المنافسة، الحكم الذاتى، الانتماء والكرم أن تكون بقدر أهمية الأفعال نفسها.

تواصل المنافسة

يمكن للمعلمين أن يستخدموا اللغة التي تتبنى المنافسة في مواجهة الإحباط. فعلى سبيل المثال، من الممكن أن يجرب المعلم أن يقول: "تود، هيا إنها ليست صعبة بالنسبة إليك، إنك ولد ذكى". إن تعليقًا كهذا من الممكن أن يدفع "تود"؛ كي يفكر في أنه ما دام الموضوع صعبًا بالنسبة إليه، فمن الضروري أنه ليس بهذا القدر من الذكاء كي يستطيع حلها. ولكن كحل بديل، يمكن أن يقول المعلم "أعلم أن الأمر صعب، ولكني أعلم كذلك أنك إذا كررت المحاولات، فسوف تصل إلى الحل".

التواصل عن طريق الانتماء

إن اللغة التي تستخدمها يمكن أن تدعم إدراك الطلاب بأنهم عضو مهم في المجتمع؛ فالعبارات مثل: "لقد افتقدناك بالأمس وسعداء لأنك عدت معنا مجددًا"، و"ما الأفكار التي تتوارد إلى ذهنك، والتي من شأنها أن تجعل التواجد في الفصل أمرًا أكثر راحة؟"، و"كيف يتسنى لنا أن نرحب بالطلاب الجدد في فصلنا؟" إن ذلك يغذي الطلاب بأن كلاً منهم ينتمي للمكان.

التواصل عن طريق الاستقلالية

تتضمن اللغة التي توحي الطالب بأنه مسئول، ويستطيع أخذ القرارات التي تتبنى فكرة الاستقلالية. إن الأسئلة مثل: "ما أفضل طريقة نستطيع أن نتأكد بها من أننا نترك الفصل نظيفًا في نهاية كل يوم؟" "ما الطريقة التي تود أن تقدم مشروعك من خلالها؟" "ما الحلول التي تستطيع أن نجدها ملائمة لهذه المشكلة؟"، لابد من إظهار الاحترام لذاتية الطالب ولتوقعات تحملهم المسئولية.

التواصل عن طريق العطاء

إن العبارات التي تهتم بضرب أمثلة عن أهمية الاهتمام في الفصل، من الممكن أن تولد العطاء، مثل:"أقدر لك مجهودك في مساعدتك "تشارلى" في حل مسائل الرياضيات"، "سالي تشعر بالألم، ماذا تستطيع أن نفعل لتصبح أفضل حالاً؟".

البنائية وقوة وجهة النظر

بالنسبة لواضعي النظرية البنائية، فإن وجهات النظر الفردية المتعلقة بالأحداث والخبرات تعطي معلومات قوية (رودجرز، ٢٠٠٦م). أما واضعو نظريات النبائية الاجتماعية فقد نظروا بعين الاعتبار إلى مساهمة المنهج المدرسى، والبيئة الفصلية والمدرسية، ودور الثقافة السائدة والمجتمع في تكوين وجهات النظر للطلاب، داخل الفصل (كوك، ساثر ٢٠٠٢م) .وعلى الرغم من أن الطالب بالفصل يمكنه أن يمر بخبرة أداء النشاطات نفسها، فإن كل طالب قد يكوّن معنى مختلفًا. إن المعلمين الذين يتبعون النظرية البنائية، يدركون عملية توليد وجهات نظر مختلفة، مع وجود النشاطات الإرشادية نفسها لمساعدتهم في وضع خطط أفضل وإرشادات أعم، (هوتشنسون، ٢٠٠٦م).

تعد وجهات نظر الطلاب شيئًا مهمًّا وواقعيا؛ وقد تكون لدى كل من المعلمين والمدراء نوايا طيبة عند تطوير الإدارة والبرامج التنظيمية للسيطرة على سلوك الطالب المنحرف، وزيادة الإنجاز الأكاديمى. ولكن إذا لم تكن هذه البرامج داعمة، ومنصفة، ومحترمة، من قبل الطلاب .. فإنها غالبًا لا تنجح. إذا رأى الطلاب أنفسهم غير قادرين على المنافسة، ولاحظوا عدم أهمية السيطرة، والإحساس بالنبذ، وغياب الهدف، فإن أفضل الأفكار لدى المعلمين ربما تسبب لهم الإحباط والإبعاد لهم. إن الطلاب هم أكثر من يتأثرون بالسياسات والممارسات التعليمية، كما أن اكتساب ومعرفة وجهات نظر الطلاب يساعد على تفويض الطلاب ومنحهم الثقة، وعلى تعديل النشاطات؛ لتكون أكثر فعالية بالنسبة لهم (كوك شاتر ٢٠٠٢م). ومع ذلك، فإن اكتساب وجهات نظر الطلاب مع اعتبار خبراتهم عن الإجادة، والاستقلالية، والانتماء، والعطاء وسماحة النفس هي خبرات أساسية في فصل يتبع النظرية البنائية. ويطرح الفصل السادس رؤى الطلاب بعمق وكيفية الحفاظ عليهم.

الممارسات المبينة على البحث

بصدور قانون "لن يتسرب طفل من التعلم"، والطلبات الملحه على المحاسبة، نما لدى بعض المحترفين في مجال التعليم اهتمامًا، مؤداه أن المعلمين يستخدمون الأداءات المبنية على الدليل، وبالأخص الأدلة التي تزيد من إنجازات الطالب. إن ممارسات الإدارة الفصلية يمكن أن تؤثر على الوقت الذي يستغرقه الطالب في تلقي المعلومة، ورد فعلهم تجاه التعلم، وحافزهم، وقابليتهم وقدرتهم على الاشتراك مع بعضهم البعض. وكما ذكرنا في الفصل الأول، فإن البحث يفيد بأن الإدارة الفصلية مشتقة من العديد من التنظيمات، والتي تتضمن التعلم، والعملية النفسية، والعملية الاجتماعية. وكذلك ممارسات الفصل التي تدعم نواحي دائرة الشجاعة، بالإضافة إلى دعم الإنجاز الأكاديمى، والارتباط، وردود الأفعال، والحافز، والسلوك الاجتماعى، والتي يتم توثيقها في الأدب.

الشكل (٢ – ١) يتضمن أمثلة عملية على التمارين من بحث تطبيقي لفصل، يتناول كل نواحي دائرة الشجاعة، التي تتماشى مع الفلسفة البنائية.

ملخص الفصل:

وصِف فصل المعلمة فيلسينجر في بداية هذا الفصل، بشكل يوضح ماهية الأداءات البنائية لإدارة الفصل. ويتعامل هذا الفصل مع وجهة النظر البنائية في هذه الإدارة، وأن الفصول، بطبيعة الحال، هي أماكن موروثة اجتماعيًا؛ حيث يكوِّن الأطفال والشباب الكثير من هويتهم. وطبقًا لما ورد في النظرية البنائية، فإن التفاعل الاجتماعي هو الذي يتبنى التعلم والدافعية والسلوك. ويمكن الاستفادة من التفاعل المجتمعي لمساعدة الطلاب على تطوير الإحساس بالانتماء، والإجادة، الاستقلال، والعطاء وسماحة النفس، والتي تثري الدافعية، والإدارة، والإنجاز والسلوك المجتمعى؛ فالطلاب أنفسهم يمثلون الخبراء بالنظر إلى خبراتهم في المدرسة، كما أن اكتساب (معرفة) وجهات نظر الطلاب ينتشر على المعلم، فهم احتياجات الطالب من دافعية وتعامل لائق مع المجتمع، ومسئولية مجتمعية.

المصادر

Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors for change in middleschool students' sense of school belonging. Journal of Experimental Education, 72(1), 5-22. Aronson, J. (2004). The threat of stereotype. Educational Leadership, 62(3),14-19.

Aronson, J., & Steele, C. M. (2005). Stereotypes and the fragility of human competence, motiva tion, and self-concept. In C. Dweck & E. Elliot (Eds.), Handbook of competence and motiva tion (pp. 436-456). New York: Guilford.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior, 4, (pp. 71-81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press. Bandura, A., Barbaranelli, L., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapersof children's aspirations and career trajectories. Child Development, 72(1),187-206.

Billing, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds. PhiDelta Kappan, 81(9), 658-664.

Blum, R. (2005). A case for school connectedness. Educational Leadership, 62(7),16-20.

Blum, R. W., McNeely, C., & Nonnemaker, J. (2001). Vulnerability, risk, and protection. In

Fischhoff, B., Nightingale, E. 0., & Iannotta, J. G. (Eds.), Adolescent risk and vulnerability:Concepts and measurement. Washington, DC: National Academy Press.

Blum, R. W., McNeely, C., & Nonnemaker, J. (2002), Promoting school connectedness: Evidencefrom the National Longitudinal Study of Adolescents. Journal of School Health, 2(4),138-146. Bosworth, K. (1995). Caring for others and being cared for, Phi Delta Kappan, 76(6), 686-693. Bouffard, T., Boisvert, M., & Vezeau, C. (2002). The illusion of incompetence and its correlates among

elementary school children and their parents. Learning and Individual Differences, 14(1), 31-47. Bouffard, T,, Marcoux, M., Vezeau, C. & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of com petence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. British Journal ofEducational Psychology, 73(2),171-186,

Bowlby, J. (1969). Attachment (Attachment and loss series). NewYork Basic Books.

Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., Poulin, F., & Wanner, B. (2004). Is there a dark side of pos itive illusions? Overestimation of social competence and subsequent adjustment in aggres sive and nonaggressive children. Journal of Abnormal Child Psychology, 32(3), 305-320.

Brendtro, L. K., Brokenleg, M., & Van Bockern, S. (1990). Reclaiming youth at risk: Our hope forthe future. Bloomington, IN: National Education Service.

Brendtro, L. K., Brokenleg, M., & Van Bockern, S. (2002). Reclaiming youth at risk: Our hope for the future (Rev. ed.) Bloomington, IN: National Education Service.Brendtro, L., & Long, N. (1995). Breaking the cycle of conflict. Educational Leadership, 52(5), 52-56.

Brendtro, L. K., & Longhurst, J. E. (2005). The resilient brain. Reclaiming Children and Youth. /4(1), 52-60.

Bruner, J. (1986). Actual minds, possible worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press. Bruner, J. (1990). Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Carlsson-Paige, N., & Lantieri, L (2005). A changing vision of Education. Reclaiming Children and Youth,14(2), 97-103.

Caprara, G. V., Barbaranellie, L., Pastorelli, C., & Cervane, D. (2004). The contribution of self-efficacy beliefs to psychosocial outcomes in adolescence: Predicting beyond global dispositional ten¬dencies, 37(4), 751-763.

Catalano, R. F, Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). Importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. Journal of School Health, 74(7), 252-261.

Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. Educational Researcher, 31(4) 3-14.

C., Kevin. (1994). My independence day. Journal of Emotional and Behavioral Problems, 3(2), 35-40. Curwin, R. L. (1993). The healing power of altruism. Educational Leadership, 51(3), 36-39. Dam, G. T., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. Learning and Instruction,14(4), 359-379.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 1.1(4), 227-268.

Flannery, D. J., Torquati, J. C., and Lindemeier, L. (1994). The method and meaning of emotional expression and experience during adolescence. Journal of Adolescent Research, 9(1), 8-27.

Fleury-Roy, M.-H., & Bouffard, T. (2006). Teachers' recognition of children with an illusion of incompetence. European Journal of Psychology of Education, 21(2),149-162.

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engage¬ment and performance. Journal of Educational Psychology, 95(1),148-162.

Guillies, R. M. (2002). The residual effects of cooperative-learning experiences: A two-year follow-up. The Journal of Educational Research, 6(1),15-20.

Hamm, J. V., & Faircloth, B. S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of belonging. New Directions for Child and Adolescent Development,2005(107), 61-78.

Hanze, M., Si Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteris¬tics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction. Learning and Instruction,17(1), 29-41.

Henry, K. L., Sz Slater, M. D. (2007). The contextual effect of school attachment on young adolescents' alcohol use. Journal of School Health, 77(2), 67-74.

Hill, L. G., & Werner, N. F. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. Psychology in the Schools, 43(2), 231-246.

Hughes, J. N., Zhang, D., & Hill, C. R. (2006). Peer assessments of normative and individual teacher-student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children. Journal of School Psychology, 43(6), 447-463.

Hutchison, C. B. (2006). Cultural constructivism: The confluence of cognition, knowledge cre¬ation, multiculturalism, and teaching. Intercultural Education,17(3), 301-310.

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain

differences across grades one through twelve. Child Development, 73(2), 500-527.

Jacobs, J. E., Vernon, M. K., & Eccles, J. S. (2004). Relations between social self-perceptions, time use, and prosocial or problem behaviors during adolescence. Journal of Adolescent Research,19(1), 45-62.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). Implementing the "teaching students to be peacemakers" program. Theory Into Practice, 43(1), 69-79.

King, K. A., Vid0urek, R. A., Davis, B., & McClellan, W. (2002). Increasing self-esteem and school connectedness through a multidimensional mentoring program. Journal of School Health, 72(7), 294-300.

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement Journal of School Health, 74(7), 262-273.

Kukla, A. (2000). Social constructivism and the philosophy of science. New York: Routledge. Landau, B., & McEwan, G. P. (2000). Creating peaceful classrooms. Phi Delta Kappan, 81(6), 450-454. Lewis, C. C. (1995). The roots of Japanese educational achievement: Helping children develop

bonds to schools. Educational Policy, 9(2),129-133.

Lipsitz, J. (1995). Prologue: Why we should care about caring. Phi Delta Kappan, 76(9), 665-666. Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. American Educational Research Journal, 37(1), 153-184.

Marrais, P. (1996). The politics of uncertainty: Attachment in private and public life. London:Routledge.

McNamara, K. (1996). Bonding to school and the development of responsibility. Reclaiming Children and Youth at Risk, 4(4), 33-35.

McNeely, C.A., J.M. Nonnemaker and R.W. Blum (2002) Promoting Student Connectedness to School: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. Journal of School Health, 72(4):138-146.

McNeely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. Journal of School Health, 74(7), 284-292.

Mueller, A. (2005). Antidote to learned helplessness: Empowering youth through service. Reclaiming Children and Youth at Risk, 14(1), 16-19.
Muscott, H. (2000). A review and analysis of service-learning programs involving students with emotional/behavioral disorders. Education and Reatment of Children23(3346-368.
Noblit, G. W., Rogers, D. L., & McCadden, B. M. (1995). In the meantime: The possibilities of caring. Phi Delta Kappan, 76(9), 680-685.
Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. Review of Educational Research, 70(3), 323-367.
Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. Review of Educational Research, 66(4), 543-578.
Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. Annual Review of Psychology, 49(1), 347-375.
Patterson, P., & Elliot, L. N. (2006). Struggling reader to struggling reader: High school students' response to a cross-age tutoring program. Journal of Adolescent and Adult Literacy, 49(5), 378-389.
Prawat, R. S., & Floden, R. E. (1994). Philosophical perspectives on constructivist views of learn¬ing. Educational Psychologist, 29(1), 37-48.
Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. Journal of Educational Psychology, 98(1), 209-218.
Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing student motivation by increasing teachers' autonomy support. Motivation and Emotion, 28(2),147-1.69.
Reid, R., 6i Nelson, J. R. (2002). The utility, acceptability, predictability of functional behavioral
assessment for students with high-incidence problem behaviors. Remedial and Special Education, 23(4 15-23.
Reynolds, R. E., Sinatra, G. M., & Jetton, T. I,. (1996). Views of knowledge acquisition and represen¬tation: A continuum from experience centered to mind centered. Educational Psychologist, 31(2), 93-104.
Robinson, E. H., & Curry, J. R. (2006). Promoting altruism in the classroom. Childhood Education, 82(2), 68-73.

Rodgers, C. R. (2006). Attending to student voice: The impact of descriptive feedback on learning and teaching. Curriculum Inquiry, 36(2), 209-237.

Rutter, M. (1987). Psychological resilience and protective mechanisms. American Journal of Orthopsychiatry, 57(33), 316-331.

Siris, K., & Osterman, K. (2004). Interrupting the cycle of bullying and victimization in the ele¬mentary classroom. Phi Delta Kappan, 288-291.

Steele, C. M., & Aronson., J. (1995). Stereotype vulnerability and the intellectual test performance of African Americans. Journal of Personality and Social Psychology, 69, 797-811.

Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy inthe classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership.Educational Psychologist, 39, 97-110.

Summers, J. J., Schallert, D. L., & Ritter, P. M. (2003). The role of social comparison in students' perceptions of ability: An enriched view of academic motivation in middle school students. Contemporary Educational Psychology, 28(4), 510-523.

Thornton, A., Orbuch, T. L., & Axim, W. G. (1995). Parent-child relationships during the transi¬tion to adulthood. Journal of Family Issues, 16, 538-564.

Tollefson, N. (2004). Classroom applications of cognitive theories of motivation. Educational Psychology Review,12(1), 63-83.

Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more is there to learn? Educational Psychology Review, 13(2), 115-138.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. Contemporary Educational Psychology, 31(2),125-141. Valentine, J. C., Dubois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs. Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (206). Intrinsic versus extrinsic goal contents in selfdetermination theory: Another look at the quality of academic motivation. EducationalPsychologist, 41(1),19-31.

Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., & Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community. American Journal of

Community Psychology, 36(314), 327-341. Vygotsky, L. S. (1962). Thought and language. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weitzman, J., & Cook, R. E. (1986). Attachment theory and clinical implications for at-risk chil¬dren. Child Psychiatry and Human Development, 17, 95-103.

Werner, E. E. (1995). Resilience in development. Current Directions in Psychological .Science, 4(3), 81-85.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). Vulnerable bud invincible: A longitudinal study of resilient children and youth. New York: McGraw-Hill.

Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life at school: Contextual correlates of school con¬nectedness in adolescence. Applied Developmental Science, 10(1), 13-29.

Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goals theory: Using goal structures and goal orien¬tations to predict students' motivation, cognition, and achievement. Journal of Educational Psychology, 96(2), 236-250.

الفصل الثالث
النظرية السلوكية

يتحدد السلوك بعواقبه الناجمة عنه

ب. أف. سكينر

بدأ الأستاذ كلارك عامه الدراسي بكتابة لائحة بالقوانين على السبورة، وشرح للطلاب أهمية كل قاعدة، وكانت القواعد تغطي أي سلوك يتدخل في العملية التعلمية، كما قام بشرح أمثلة لهذه القواعد، وأمثلة للسلوك الذي يعتبر خارقًا للقوانين، وأحاط الطلاب علمًا بعواقب خرق القوانين، ولكنه أكد أن من سيتبع هذه القواعد سوف يثاب. نظر إلى الحجرة على فترات، ومدح عديدا من الأمثلة على السلوك الحسن الذي يلمسه ويعلق عليه، وكان يلقي ببلية في برطمان، في كل مرة يلحظ فيها سلوك اجتماعى؛ خاصة، إذا كان يريد تشجيعه. وقد أوضح للفصل أنه حالما يمتلئ هذا البرطمان، فسوف يقيمون حفلة بيتزا. وعند الحاجة، كان يذكِّر الطلاب بالقواعد، ويعيد توجيههم للعودة إلى عملهم المدرسى؛ فيقدم المعلم على ذلك، ثم أنه كان يطبق العواقب بمنتهى العدل والثبات، وكان يراقب السلوك السلبي التي قد تنشأ في الفصل، ويضبط جدول الفصل، وترتيب المقاعد، لتقليل ظاهرة التشتت داخل الفصل. فعلى سبيل المثال، لاحظ المعلم اثنين من الطلبة على وشك الخروج عن الموضوع المحدد للمناقشة، وحينها أبعد كلاً منهما عن الآخر؛ حتى لا يكون كل منهم مصدر تشتت للآخرين.

وقد أوضح المعلم كلارك للمعلمين أنه كلما زادت فرص المتعة، أتى العمل دائمًا في المقام الأول، ثم أتى المرح في المرتبة التالية؛ حتى يكتمل العمل، فقد وزع أوراقًا مسحية؛ للتحقق من أن الطلاب أعجبهم أو لم يعجبهم العمل، أو أن العمل كان ضمن اهتماماتهم أم لا .. وهكذا، كما قرر استخدام المعلومات لمعرفة المكافآت الممكن تقديمها، والنشاطات

المرحة لتعزيز الإبقاء على السلوك المنشود. وإذ نما إلى علمه بأن هذه المجموعة خاصة كانت تمقت الرياضيات في العام الماضى؛ فقد خطا خطوة جريئة في هذا الموضوع؛ حيث بدأ بألعاب مسلية عن الرياضيات ومسائل رياضية سهلة؛ لكي يُذهب القلق عن المجموعة، ويسهل عليهم حل الرياضيات بمشاعر إيجابية.

لقد عزم المعلم كلارك على أن يبدأ عامه الدراسي مطبقًا النظرية السلوكية؛ إذ ادرك أن بإمكانه السيطرة على مجريات الأمور في الفصل؛ لجعل العملية التعليمية تدعو للتفاؤل. إن إستراتيجيات السلوك الفصلي تنشد تغييرات إيجابية في السلوك الاجتماعي والأكاديمي للطالب. وطبقًا لهذه النظرية، فإن الإدارة الفصلية الفعالة تتطلب ترتيبات مسبقة، ونتائج لتعزيز السلوك الإيجابي ومحو أو تقليل السلوك غير المناسب. يفسر عديد من المعلمين هذه النظرية في اتباع أسلوب الثواب والعقاب في الفصل. وعلى أية حال؛ فإن الاستخدام السليم للنظرية السلوكية يستوجب فهمها بشكل أعمق. أما سوء استعمال النظرية السلوكية، فقد يأتى بنتيجة عكسية في موضوع الإنتاجية؛ حيث إن ذلك قد يعيق الدافعية الداخلية والمسئولية الشخصية الفردية. حتى وإن لم يتم التخطيط لذلك، فإن القواعد السلوكية في الحالات القياسية، والتعزيزات الإيجابية والسلبية، والعقاب يمكن أن نجدها في الفصل بشكل عفوي غير مقصود. إن إدراك كيفية تأثير القواعد السلوكية في الفصل يعمل على تشكيل السلوك في الفصل، والتي تساعد المعلم أو المعلمة بغض النظر عن منظورهم الفلسفى، كما أن فهم القواعد السلوكية الأساسية، ومحظورات التطبيق تمد المعلم بالبصيرة وبالاستراتيجيات التي تساعده في التعامل مع الطلاب؛ خاصة في التعامل مع التحديات، التي قد تطرأ على الفصل لدى بعض الأطفال.

لقد قمت بوصف تقنيات تطبيقية للنظرية السلوكية، في هذا الفصل، لإيجاد طريقة للتعامل مع تصرفات الطلاب، وهناك جزء من هذا الفصل، خُصِصَ لمناقشة هذه

الحالات القياسية، مع تأكيد الشعور السلبي والإيجابي للطالب تجاه المدرسة، وتعلم الطلاب كيفية الاستجابة العاطفية للخبرات المتاحة بالمدرسة. وبالإضافة إلى استخدام وسوء استخدام التعزيزات الإيجابية والتعزيزات السلبية ومناقشة أساليب العقاب، فقد قمت كذلك بمقارنة المقدمات الفلسفية عن النظرية السلوكية، وتناقضها مع نظرية البنائية الاجتماعية أيضًا.

مبادئ النظرية السلوكية

إن النظرية السلوكية ترى السلوك كرد فعل مكتسب، يتوقف على الأحداث المتصاعدة والعواقب الناتجة عنها. وبمعنى آخر، فإن السلوك ينظر إليه من ناحية عملية؛ حيث يمكن قياس تطوره بشكل ملحوظ. إن أصول النموذج السلوكي لها أسسها في بحوث عديد من واضعي النظريات، والتي تنبنى على الملاحظة، وتشتق من أساسيات التعلم العلمية، كما يمكن تطبيق كل من هذه الأسس، مع انتظار المخرجات الإيجابية والسلبية بالنسبة للطلاب.

الوضع التقليدى

لقد أدرك الأستاذ "كلارك" أن مكمن القلق في مجموعته من المتعلمين هي مادة الرياضيات، ولكي يساعد الأستاذ "كلارك" الطلاب الذين لم يتأسسوا جيدًا في الرياضة، فقد بدأ العام الدراسي بوضع منهج رياضياتي تعليمي ممتع بالنسبة للطلاب؛ ليتمكنوا من النجاح في الرياضيات.

إننا نرى الوضع التقليدي جليًا، عندما يقع مثير محايد مع مثير آخر؛ مما يؤدي إلى تشكيل الاستجابة الفسيولوجية بشكل لا إرادى. وسرعان ما يبدأ المثير المحايد في منع الاستجابة الفسيولوجية نفسها من الظهور. ونتيجة لذلك، تتولد السيطرة على الاستجابة، بوجود المثير المحايد. وقد أوضح العالم النفسي المشهور "بافلوف" هذه القاعدة

بوضع مثال للكلب، الذي يضحي من أجل قطعة اللحم، عندما يسمع صوت صافرة السيارة(المنبه المحايد). إن الوضعية التقليدية لا تطبق فقط على الحيوانات، ولكن يستجيب لها البشر كذلك. لزاما، فإن العاملين بمجال الإعلانات غالبًا ما يقرنون المنتج مع المرأة الجميلة، والمتعة، والإثارة، والشعور بالأمان ..وما إلى ذلك. وبهذه الطريقة، يتفاعل الأفراد مع المنتج بشعور معين، لتحقيق الظهور بشكل أصغر سنًّا، والتمتع، والاسترخاء ... إلخ، ومع ذلك، فإن هذا الوضع يصل بين كل من الشعور والمفاتيح البيئية والسلوك، فيصبح شكلاً من اشكال التأثير على الفصل، بكلا التأثيرين السلبي والإيجابي.

عندما يشعر الطلاب بالإهانة أو القلق، فإن ذلك يؤثر على استجابتهم للتحديات الأكاديمية، فعندما تتواجد موضوعات، مثل: إقرار العقوبات لغياب أحدهم، فإن الطالب يشعر بأن هناك سببًا لكرهه للموضوعات التي تناقش في المدرسة. ومن ناحية أخرى، فإن الطلاب يستطيعون أن يمروا بخبرة مناقشة الموضوعات الأكاديمية في سياق، يشجع يسبب الإحساس بالسعادة والحماس؛ فمن الممكن حثهم على الشعور بالحماس، والإثارة والمتعة. وعندما يتم تقديم الموضوعات الأكاديمية كتحدٍ، أو امتياز أو فرصة، فإن ذلك يقترن لدى الطالب بالأحاسيس السعيدة بالعمل الأكاديمى.

الأمثلة السلبية للوضع التقليدي

مع الدمج بين المهام الأكاديمية والتنشئة السلبية، فإن الطفل دائمًا ما يشعر بثقل الواجبات. وعلى سبيل المثال، فإن الأستاذ "بيرى" يطلب من طلبته عندما يسيئون التصرف بشكل ما أن يمكثوا في العطلة لكتابة الكلمات، في الجمل، أكثر من مرة، وهنا ينشأ شعور الطالب بالارتباط السئ بين تهجئة الكلمات والحرمان من الراحة، مما يجعلها ترتبط لديهم بشعور سلبي بتعرضهم للعقاب.

يستطيع المعلمون وحدهم أن يجعلوا الطلبة ينظرون إلى العمل الأكاديمي كعمل غير مرغوب فيه؛ فعلى سبيل المثال، تعطي المعلمة "ليتل" إعفاءً للطلاب من الواجبات أو الموضوعات الأكاديمية الأخرى، كنوع من أنواع المكافأة على سلوكهم الجيد، ومن ثم يقترن إلغاء الواجبات المدرسية بالمكافأة، ويبدأ الطلاب في إقران إلغاء الواجبات بأمر يحقق لهم المنفعة الشخصية.

إن الأطفال الذين يقابلون بالسخرية والفشل، يمقتون الموضوعات الأكاديمية بسبب المشاعر السلبية المصاحبة لها؛ فنجد أن الأطفال يسخرون من زميلهم "ألبرت" عندما يقرأ بصوت عال، بينما يشعر "أنتونى" بالقلق، عندما يستدعيه المعلم إلى طاولة القراءة؛ فالسخرية (التي تؤدي إلى الشعور بالقلق) أصبحت مقترنة لديه بالقراءة؛ لذا فقد بدأ "ألبرت" يمقت القراءة.

الأمثلة الإيجابية للوضع التقليدي

عندما يستهل المعلم حديثه عن الطالب بكلام، يشجعه ويعطيه الفرصة للتحدث واستنفار جهوده، فإن الطالب يرى العمل الأكاديمي الذي يتمثل في حل مسائل الرياضيات، على سبيل المثال، كفرصة للتحدى، فالمعلم "كلارك" يستعين بالألعاب المسلية في حل مسائل الرياضيات؛ مما يعطي الفرصة للطالب لتجربة النجاح؛ فهو يحاول متعمدًا كسر الحاجز النفسي بين الطالب ومادة الرياضيات، ذلك الحاجز الذي ثبت القلق في نفس الطالب منذ العام الماضى. وننتقل إلى فصل آخر حيث نجد أن المعلمة "باتنيك" تتناول المسائل الرياضية على أنها لغز يمكن حله؛ مع السماح بارتكاب الأخطاء وإيجاد الحلول عبر اتباع طرق عديدة للحل.

وأعربت أنه يمكن للطلاب أن يستغلوا العطلة أو وقت الغداء لاستكمال حل المسائل إن أرادوا؛ لذا فإن الطلاب يقترن لديهم حل مسائل الرياضيات بالمتعة والتحدى.

الوضع الأدائى

بينما يجمع الوضع التقليدي بين اثنين من المحفزات، فإن الوضع الأدائي يدمج بين السلوك وما يتلوه من عواقب، إيجابية كانت أو عاكسة. إن العمل بالوضع الأدائي يتكون من التعزيزات والعقاب. وتكمن التعزيزات الإيجابية في إمداد الفرد بشىء إيجابي لزيادة الاحتمالات القوية لديه بأن هذا السلوك سينفع مجددًا. أما التعزيزات السلبية، فهى إزالة شىء مقيت، يزيد من احتمالية وقوع السلوك مجددًا. إن العقاب بمثابة تقديم شىء مقيت أو إزالة شىء مفرح لتقليل احتمالية حدوث السلوك مجددًا. ومن المهم ذكر النظرية السلوكية التي تفيد بأن المثير أو المحفز هو شىء يعرف بأنه تعزيز أو عقاب مبني على تأثيره على السلوك.

التعزيز الإيجابي

يعتبر للمدح، والاهتمام المشروط، والمكافآت ثلاثة استخدامات شائعة، تشكل أسس ومبادئ التعزيزات الإيجابية. وعند استخدامها بشكل مناسب، يكون لها تأثير جيد عند سوء استخدامها. وعلى أية حال، فإن العواقب تكون غير محسوبة.

المدح:

يعتبر المدح للأطفال الذين يرغبون في جذب الاهتمام الإيجابي للمعلم، أداة قوية وفعالة .وسنتم مناقشة الاستخدام المناسب للمدح في الفصل السادس. وعلى الرغم من أنه ثبت صدق فعالية المدح المحتمل، في المراجعة الشاملة التي أجروها؛ فقد عثر كل من بيمان وويلدال (٢٠٠٠م) على الدليل الذي يجعل المعلمين يستخدمون المدح بصفة منتظمة كتشجيع إيجابي لأنهم يميلون إلى الاستجابة بشكل أعم، مع رفض السلوكيات التي يسعون إلى تقليلها في الفصل، فضلاً عن الاستجابة للسلوك المناسب. إن التصرف

بهذا الشكل يعد بمثابة الموافقة على وتشجيع السلوكيات المناسبة، التي يجب التحلي بها. ولكن ثبت أن الاستخدام الواعي للمدح يدعم ويزيد من حدوث السلوك الإيجابي.

بينما يعد المدح داعمًا إيجابيًّا، فإن المدح أيضًا من قِبل الأقران له تأثير إيجابي على السلوك؛ فقد وثّقت عديد من الدراسات التأثير الإيجابي الذي ينشأ من التقارير التي يقدمها الأقران عن أقرانهم؛ طبقا لاتباع استراتيجية تشجيع الأقران، وتقرير السلوك الإيجابي لهم (موروز وجونز، ٢٠٠٢م، موريسون وجونز ٢٠٠٧م)؛ سكينر، كاشويل وسكينر ٢٠٠٠م)، ويتم وصف التقرير الإيجابي عن الأقران في (الشكل (٣-١).

لفت الانتباه:

إن الاستخدام الطارئ للفت انتباه المعلم له تأثير قوي على سلوك الطالب (ألبير وهيوارد ١٩٩٩م؛ بيمان ويلد ٢٠٠٢م، كرافت، ألبير وهيوارد ١٩٩٨م). ولسوء الحظ، فإن الطلاب لا يفرقون بين العملاء، عندما يكون الموضوع متعلقًا بلفت انتباه المعلم؛ لذا فإن لفت الانتباه كمقابل لعدم موافقة المعلم يمكن أن يصلح من السلوك، كما هي الحال في موافقة أو مدح المعلم. ومن ثم، فإن المعلمين الذين يغالون في رفضهم، ربما يكونون مصدر دعم للطلاب، ويقدمون لهم تعزيزات إيجابية في شكل لفت انتباه سلبى؛ مما يزيد تبعًا لذلك من سوء تصرف الطالب. وكما سبق وذكرنا، فإن المثيرات توصف بمدى تأثيرها على السلوك؛ فما يراه المعلم كعقاب (تأنيب قاس) من الممكن أن يعمل على التشجيع للفت انتباه الطالب.

الشكل (٣-١) داخل الفصل

الثرثرة

ما الكلمة المضادة لكلمة ثرثرة؟ (سكينر، كاشويل، وسكينر ٢٠٠٠م). أيضا فيما يسمى التقارير الإيجابية من الزملاء، فإن هذه الثرثرة تعلم الطلاب أن يمدح كل منهم الآخر.

كيف تؤدى؟

- يتعلم الطلاب كيفية إدراك السلوك الاجتماعي لزملائهم.
- تزويد الطلاب بأمثلة عن السلوكيات الاجتماعية، مثل: "إقراض قلم، المساعدة في حمل الكتب". اسأل طلابك أن يعطوا أمثلة عن كيفية مساعدتهم لبعضهم البعض لمن في المنزل والمدرسة.
- قم بتوزيع بطاقة مفهرسة لكتابة تقارير عن أقرانهم، من حيث سلوكهم الاجتماعي.
- اترك مكانًا خاليًا لصندوق الثرثرة في الحجرة؛ لتجميع الأوراق التي تحتوي على ثرثرة.
- ارسم جدولاً يوضح رقم ثرثرات كل يوم على حدة.
- قم بوضع هدف (مثال : ١٠٠ ثرثرة)، وعندما يتحقق الهدف، قم بعمل احتفال، وقم بعدها بوضع هدف جديد.
- قم بقراءة الثرثرات بصوت مرتفع في نهاية كل يوم.

المميزات :

- إعطاء التلاميذ بديلاً عن النميمة.
- إعطاء التلاميذ المعرفة وكيفية المدح لكل منهم نحو الآخر.

إلى من:

إن هذه الاستراتيجية وتنويعاتها استخدمت بشكل ناجح مع المراحل الابتدائية والطلاب في سن المراهقة.

الدليل:

- استخدام جونز ويونج وفريمان (٢٠٠٢م) منهجًا للثرثرة مع الطلاب المراهقين، وقاموا بتوثيق انخفاض السلوك غير الملائم بالفعل على طلاب بعينهم.
- استخدام موروز وجونز (٢٠٠٢م) التقارير الإيجابية للأقران؛ لدفع المشاركة المجتمعية لطلاب المدارس الابتدائية، الذين يعانون من الانسحاب المجتمعي.
- استخدم موروز وونز (٧٠٠٢) التقارير الإيجابية لتقليل الحوادث النقدية للسلوك غير الملائم في المدارس الابتدائية.

من ناحية أخرى، فإن الانتباه الإيجابي للمعلم للسلوك الإيجابي من العوامل التي تساعد على تحسين السلوك، والخلفية الإيجابية، أو المساعدة الفردية. فعلى سبيل المثال / تحتفظ المعلمة "مارشال" بجدول للطلاب في مدرستها الثانوية لمادة الدراسات الاجتماعية بالفصل، وتقوم كل مرة بالتحقق من هذا الجدول، عندما يحضر لديها طالب منفرد؛ حيث تساعده وتعطيه الخلفيات والاهتمام، وقد أشارت إلى الجدول لتؤكد أن كل طالب محاط برعايتها خلال الأسبوع. وبالتتابع، فإن المجموعة غير المتابعة لمعلم آخر تتعامل مع المعلمة "مارشال" بشكل فائق الاحترام.

المكافآت:

يمكن أن تستخدم المكافآت أيضا لتعديل السلوك (ستاج وكويروز، ١٩٩٧م). كالتي تتمثل في الصور اللاصقة، ونشاط خاص؛ عُملات تذكارية، ويتم تغييرها بهدايا صغيرة، يمكن أن تستخدم كمدعمات. ويأخذعديد من المعلمين حذرهم من إعطاء المكافآت، ومدى تأثيرهم على الدافعية الجوهرية (ديسى، كوسيتنر وديان ٢٠٠١م). ولكن

إذا تم استخدام إعطاء المكافآت بشكل غير مناسب، فربما تأتي بعكس النتائج المتوقعة؛ حيث يضعف احتمال أن يقوم الطلاب بفعل السلوك المحبب لديهم، عندما لا تكون هناك مكافأة. لذا فيجب استخدام المكافأة على نحو مقتصد، ومناسب وبحرص؛ يضمن دورها في دعم وتشجيع السلوك الإيجابي (راجع السلوك الإيجابي، في الفصل ١٢)، وكذلك في إعطاء دافعية للطلاب الرافضين للتصرف بشكل لائق (راجع الدافعية في الفصل ٦). إن المعلمين ينتابهم القلق حيال استخدام المكافأة لما لها من تأثير جوهري على عملية الدافعية، والذي غالبًا ما يعتمد على مقاييس العقاب بدلا من الدافعية (ماج، ٢٠٠١م). ويتفق معظم الخبراء على أن استخدام المكافآت بحرص مفضل عن استخدام أساليب العقاب.

التعزيز السلبى:

يوصف التعزيز السلبي بإنه إزالة المؤثر البغيض الناتج عن النشاط الزائد في السلوك. فعلى سبيل المثال، يعطى الطفل الذي يعاني من نوبة انفعال أيس كريم؛ ليمنع النوبة من التفاقم، كما أن الذي يمد هؤلاء الأطفال بالرعاية، هو من يخوض تجربة التعزيز السلبي لا إراديًا. إن نوبة الإنفعال (المثير المقيت الذي زال) يزيد من الاحتمالات القوية للعطاء، الذي يتمثل في إعطاء الطفل الآيس كريم، عن احتياجه إليه في المستقبل. ومثلما يحدث في التعزيز الإيجابي والحالات العملية، فإن التعزيز السلبي من الممكن أن نجده بشكل غير مقصود في العمل، حيث تؤثر على سلوك الطالب أو المعلم في الفصل (جنتر وكاوتنهو ١٩٩٧م، هاريسون وجنتر ١٩٩٦)، مع اعتبار الأمثلة الأتية:

يعاني جوني من مشكلات في القراءة، فعندما يستدعيه المعلم إلى طاولة القراءة، يصدر منه سلوك فوضوي غير مسئول، فيقرر المعلم أن يعيد جوني للجلوس في مقعده مرة أخرى، حيث يضع رأسه على المنضدة ويبقى هادئًا. في هذا المثال، تتمثل القراءة (المثير البغيض بالنسبة لجونى). والذي يتم إزالته برجوعه إلى مقعده، مع وجود احتمالات قوية

لتكرار هذا التصرف مرة أخرى على طاولة القراءة؛ وهو بالنسبة للمعلم يعتبر التعزيز السلبي لسلوك جوني الفاقد للسيطرة (والذي يبغضه المعلم) فتوقف المعلم عن إبعاد جوني عن طاولة القراءة؛ حيث يزيد هذا التصرف من احتمالية إرسال المعلم لجوني إلى مقعده، أثناء القراءة في المستقبل.

عندما تستخدم "مارى" (طالبة بالصف الثانوى) لغة بذئية في الفصل، فيرسلها المعلم إلى مكتب المدير الإداري .. وهكذا فقد تتفادى "مارى" الموقف في الفصل، ويكون المعلم قد هرب من استعمالها للغة البذيئة في الفصل؛ لهذا فإن فرص إعادة السيناريو نفسه تتزايد.

العقاب

العقاب هو مقدمة لوجود مثير بغيض، والذي يقلل من احتمالية وقوع الحدث مرة اخرى. وتؤكد "ماج" (٢٠٠١) أن العقاب غالبًا ما يستخدم في الفصل لأنه من السهل تدبر أمر الطلاب في الفصل؛ وغالبًا ما يستخدم المعلمون هذا الأسلوب عبر التعزيز السلبي (إبعاد سريع للسلوك الشاذ). وعلى أية حال، يتفق معظم المحترفين على أن العقاب حل قصير الأجل، وينجم عنه عديد من الآثار الجانبية غير المرغوب فيها (انظر فصل ١١).

أثر الأحداث السابقة على السلوك

وصف كيرن، وتشوتكا وسوكول (٢٠٠٢م) الكيفية التي يمكن بها للأحداث السابقة على السلوك أن تؤثر على السلوك داخل الفصل؛ إذ إنها تمثل المثيرات لوقوع السلوك. ومن أنواع هذه الأحداث: المحاباة (التمييز)، أو الحدث الذي يشير إلى حدوث سلوك معين. ففي بداية الفصل، قام المعلم "كلارك" بوصف صديقين، يجلسان بجوار

بعضهما البعض، فربما يشعرا بالمحاباة لكي يبدأ الحديث معًا، بدلاً من استكمال التكليفات المطلوبة منهم، فقام المعلم "كلارك" بتغيير ترتيب المقاعد؛ حيث أزال الشعور بالتحفيز والحاجة إلى الكلام.

ثمة نوع آخر من الأحداث السابقة على السلوك، وهو افتعال حدث أو نشاط، يتطلب استجابة معينة. فعلى سبيل المثال، ربما يوصف عدم تناول الإفطار على أنه حدث يسبب عدم قدرة الطالب على استكمال واجباته؛ فالتأكيد على تناول الطفل لإفطاره كل صباح يدعم ويطور انتباهه لاستكمال واجباته. ويدرك المعلمون أن الأحداث السابقة للسلوك تؤثر عليه؛ ولذا يستخدمونها لصالحهم (كيري وآخرون، ٢٠٠٢م) وعلى سبيل المثال كذلك، وصف كل من (آلداي وباكورار، ٢٠٠٧م) في دراسة عن تحديد أي الأحداث السابقة للسلوك تغير بالنسبة لثلاثة طلاب، أجريت عليهم الدراسة وعلى سلوكهم الخارج عن الموضوع .. ففي كل فصل، كان سلوك الطلاب يتزايد في خلال العشر دقائق الأولى من الفصل، عند إلقاء المعلم التحية عند دخوله الفصل. وقد لاحظ الكتاب بساطة خطة العلاج، عندما يتعامل المعلم مع التفاعلات الإيجابية قبيل بداية حصته.

تعديل السلوك المعرفي

إن كلا من الوضع التقليدي والعملي يركزان على السلوكيات، التي يمكن ملاحظتها والأحداث البيئية، ويميلان إلى تجاهل وجهات النظر الفكرية والمعرفية للسلوك – حيث إنها عملية لا يمكن ملاحظتها. وفي السنوات الأخيرة، استنبطت النظرية السلوكية، وشملت الدور المعرفى. فتم استبدال المناهج المعرفية بالسلوك الذي يتضمن استراتيجيات تعديلات السلوك المعرفي (CBA) التي أعدها (ميتشنيوم) (١٩٧٧)؛ كما أكد عديد من الباحثين أن الوضع التقليدي والشروط التقليدية لايدومان بالتأثير نفسه كالمناهج المعرفية، التي تؤكد التحكم الذاتي (روبنسون وسميث، وميلر، وبرونويل ١٩٩١م). فالتوجيه الذاتي والمراقبة الذاتية هما إجراءات لإحداث تعديلات سلوكية

معرفية، والتي تعتبر فعالة عند استبدال السلوك في الفصل، خاصة في التعامل مع الطلاب فائقي الحركة والنشاط، والمتهورين والعدوانيين (روبنسون وآخرون ١٩٩٩م، سواجارت ١٩٩٨م). لقد استخدمت مثل هذه الإجراءات بشكل ناجح بصفة عامة داخل فصول التعليم العام مع المراهقين (فريمان وديكستر – ماذا ٢٠٠٤ م، هجر وآخرون، ٢٠٠٢م) وفي المدارس الابتدائية (ليفون ديسكي وكارتليدج، ٢٠٠٠م).

الإشراف الذاتي

في المراقبة الذاتية، فإنه يتم إعطاء الطلاب ورقة تسجيل بسيطة؛ حيث يتم تسجيل وجود أو غياب بعض السلوكيات المعينة. فعلى سبيل المثال، أمدَّ كروم (٢٠٠٤) لأحد تلاميذ الصف الثالث جدولاً به تعليمات؛ حيث يتم تسجيل العلامة "ممتاز جدًا "في مربع إذا كان الطالب يعمل أو يدرس، ويتم تسجيل علامة (٥) إذا لم يكن منتبهًا للموضوع ولا يعمل. لقد أخذ هذا الطالب يزيد من السلوكيات المتعلقة بالموضوع، آخذًا في الاعتبار التدخل في وضع أهدافه المتعلقة بتحسين سلوكياته.

التوجيه الذاتى

تعتمد طريقة التوجيه الذاتي على تعليم الطلاب الوصف بالألفاظ للخطوات اللازمة لاستكمال المهام الأكاديمية والاجتماعية (سواجارت، ١٩٩٨). ولكي نستخدم التوجيه الذاتي على نحو ملائم، فيجب على المعلم أن يفكر بصوت مرتفع لاستخراج نماذج حلول المشكلات، وهل كرر الطالب الخطوات، أم تدرب على الخطوات، وقام بتطبيقها في سياق عملى، وعند التحليل الدقيق للدراسات، التي قام بها (روبنسون وآخرون، ١٩٩١م) والتي أشارت إلى أن الإضافات المعرفية السلوكية تستخدم التوجيه الذاتي بنجاح في الفصل؛ لتحسين السلوك الطلابى.

الأدوات المستخدمة في الفصل

يستخدم المعلم "كلارك" قوانين النظرية السلوكية كأداة في فصله لبناء مستوى عالٍ من التركيز على الموضوع المطروح في الفصل، وبناء جو إيجابي في الفصل، لتعزيز استخدام السلوك المناسب. وكما ذكرنا، فإن معرفة قوانين النظرية السلوكية تساعد المعلم في ترتيب أولويات الفصل؛ ليصبح منتجًا للتعليم وقادرًا على تطوير المهارات المجتمعية. إن الأدوات التي تنشأ من النظرية السلوكية تساعد على الفعالية ودعم السلوك الإيجابي، كما أن التقييم الفاعل يعمل على تقرير الغرض من سلوك الطلاب (مثال: تجنب العمل، أو اكتساب الحوافز)، ويساعد المعلم على توضيح سلوك الفرد. الذي يقدم تحديات بالنسبة للفصل، على الرغم من بذل المعلم لأقصى مجهود ممكن. إن المعلومات التي تتوافر عن التقييم الفعال يمكن أن تستخدم في تطوير خطة دعم السلوك الإيجابي. إن دعم السلوك الإيجابي يتطلب تغيير الأحداث السابقة والعواقب بتعزيز السلوك الإيجابي. ويؤخذ في الاعتبار التقييم الفعال ودعم السلوك الإيجابي من وجهة نظر واضعي نظريات السلوكية. وكما هو الحال في المنظور البنائى، الذي يساعد المعلم في محاكاة أكثر سلوكيات الفصل إرباكًا، فإن التقييم الفعال ودعم السلوك الإيجابي يعتبران من الرؤى المتكاملة (في الفصل ١٢).

تطبيق النظرية السلوكية في الفصل

يأتي عديد من ممارسات إدارة الفصل التقليدية من رؤى سلوكية. ولكن دون التطبيق السليم لقوانين السلوكية، خفق المعلمون في مساعدة الطلاب على تعلم السلوك الاجتماعى. فمثلاً، يستخدم عديد من الفصول نظامًا، يتم فيه إنزال العقاب بالطلاب الذين يكسرون القواعد (هتنجتون وسكينر ١٩٩٨ م). بينما تعمل أنواع من هذه الأنظمة مع بعض الطلاب، استنادًا إلى اعتماد المعلمين على وضع نظام للقواعد والعواقب، وقد

يهملون آنذاك أخذ الممارسات الفصلية في الاعتبار، التي ربما تساهم في ظهور سلوك غير مناسب؛ إذ لا يدركون التنويعات التي تحدث في مستوى مدى ملاءمة السلوك بالنسبة للطالب؛ إذ تكون له علاقة بالتقسيمات، والموافقة على الأدوات المستخدمة في الفصل، وترتيبات الفصل .. وما إلى ذلك. وقد أوضح (سكيز، كاشويل وسكينر (٢٠٠٠م) وجود عائقين آخرين لهذه المناهج، أولهما: أن بعض الطلاب لايزالون يتصرفون بشكل غير لائق، كما أنهم أصبحوا ماهرين في تجنب العقاب، بالتصرف بشكل غير لائق، عندما لا ينظر المعلم إليهم .. وعندما يصبح التصرف غير المقبول غير قابل للملاحظة من البالغين، فإن الزملاء يتعرفون لموقف غامض؛ لأنهم يشون بأصدقائهم، ويوضع المعلم في نفس الموقف لتتبعه الوشاية؛ للتأكد من صحتها ودقتها. بالإضافة إلى أن الواشي يصبح ضحية، تستحق الثأر نتيجة وشايته، ومن هنا يتولد سلوك المشاغبة. وثانيهما: السلوك المناسب، والذي غالبًا ما لا يتم ملاحظته وإدراكه حتى لو تمرس المعلم على "اللحاق بالطلاب الذين يتصرفون بشكل جيد"؛ إذ إن طاقتهم غالبًا ما تنفذ في وضع نظام للعقاب. ومع ذلك، فإن الطلاب الذين يتعلمون هذا السلوك المناسب لا يعملون به ويصبح بلا قيمة. وعلى الرغم من شعبية النظام المذكور سابقًا، وشيوعه فإن العديد من الممارسات السلوكية المبنية على أساس إيجابي لا تجد لها مكانًا. وبينما هناك تأكيد مبدأي في هذا الكتاب على المنهج البنائي لإدارة الفصل، فإن عديدا من الممارسات السلوكية يمكن أن تدعم مسالة الانتماء، والمنافسة، والاستقلالية والعطاء، وتم تدعيمها كذلك من قبل البحث المبني على الملاحظة والاختيار. ويعرض الشكل (٣-١) أمثلة على هذه الممارسات.

جدول (٣-١): الممارسات التي تتخذ من البحث مركزًا لها،
والتي تدعم دائرة الشجاعة.

	الممارسة	الوصف	الدليل	كيفية تعزيزها
الانتماء	المدح، لفت انتباه المعلم	يعطي المعلم للطالب الاهتمام الإيجابي تصديقًا على سلوك الطالب المناسب.		
	آلداي وباكورار (٢٠٠٧م)	تعزيز العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب.		
الاستقلالية	المراقبة الذاتية	يتم تحديد السلوك خلال فترات منتظمة، ويضع الطالب العلامة في الجدول، والتي تشير إلى مشاركته أو مشاركتها في السلوك .	باتون، جوليفيت ورامسي (٢٠٠٦)	يتعلم الطالب كيفية مراقبة سلوكياته الخاصة.
المنافسة	مساعدة الأقران في الاستذكار المساعدة في التعلم	يأخذ الطالب دور المستقبل عند تدريس الأقران لبعضهم البعض .	ماكماستر، فوتشس، فوتشس (٢٠٠٧)	يرتبط الطالب في ممارسات المهارات الأكاديمية، مع وجود خلفية.

	الممارسة	الوصف	الدليل	كيفية تعزيزها
العطاء / سماحة النفس	تقارير إيجابية عن الأقران	يتعلم الطالب، ويدرك كيفية المدح، ووقائعه، التي تمثل السلوك المجتمعي لكل من الزميلين .	موريسون و جونز (٢٠٠٧)	يساعد الطالب زميله في تعلم السلوكيات المجتمعية.

النظرية السلوكية في مقابل النظرية البنائية

لابد أن يدرك المعلمون الإسهامات العديدة للرؤى النظرية المتعددة. وبينما يتعارض عديد من الأسس التي تطبق وجهات النظر السلوكية مع رؤى البنائيين، فالمعلم الحكيم هو الذي يستطيع أن يجد بعض النقاط المشتركة لكليهما، فعلى سبيل المثال، فإن كلا من النظرية السلوكية والنظرية البنائية تدركان النقاط الإيجابية التي يتفاعل فيها الطالب والمعلم كمفتاح لتشجيع السلوك الملائم. إن رؤية واضعي النظريات هي تشجيع المدح ولفت الانتباه المشروط بالتحلي بالسلوك المناسب، بينما يجد واضعو النظرية البنائية أن الاستماع الجيد والتواصل ووضع رؤية المتعلم في الاعتبار كأداة لبناء العلاقات.

بالإضافة إلى نقاط الاتفاق، فإن هناك نقاط اختلاف أيضًا؛ ذلك لأن واضعي النظرية السلوكية يرون أن المعلم هو وسيط للبيئة. ومن خلال التوضيح الفعلي للأحداث السابقة على السلوك والتعزيزات المشروطة، فإن المعلم يسيطر على السلوك. ومن وجهة نظر بنائية، فإن المتعلمين ينظر إليهم على أنهم نشطاء ومنظمون، فضلا عن وجود ردود أفعال تمت السيطرة عليها من الأحداث، التي ربما تشكل السلوك. إن المعتقدات الشخصية للطلاب، مثل: معتقدات الكفاءة الذاتية، تعد من أهم المعتقدات؛ حيث إنها تمنح الفرصة للطالب لأن يتحكم في أفكاره، ومشاعره وتصرفاته (باجاريس، ٢٠٠٣م)، وتتخذ النظرية

البنائية، عند تطبيقها في الفصل، من الطفل مركزًا لها، مع التركيز على تطوير استيعابه ليصبح منظمًا داعمًا لمجتمع يسعى للتعلم.

ومن وجهة نظر واضعي النظرية السلوكية، فإن الأقران يعتبرون من أهم الأجزاء المكونة للوساطة في عملية التشجيع، ولكن لا ينظر إليهم في المقام الأول كأشخاص يستطيعون وضع الحلول للمشكلات. أما من وجهة نظر واضعي النظرية البنائية، فإن الأطفال يتعلمون كيفية التعاون مع بعضهم البعض، ومع المعلم أيضًا لتعلم السلوكيات الاجتماعية، ولبناء بيئة مناسبة للتعلم، ولحل المشكلات التي قد تطرأ من وجهة نظر المعلمين الذين يتبعون النظرية البنائية.. فإن المكافآت قد تكون مفيدة في تحديد شكل السلوك، رغم أن هؤلاء المعلمين يقلقون من اتباع أساليب المكافأة والعقاب، والتي تدفع الأطفال للتصرف بشكل مناسب.

فكيف للمعلم أن يوفق بين الاختلافات، أو أن يختار من بين الفلسفات الموجودة؟ إن الانعكاس المتزن والذي يأخذ في اعتباره الأهداف والنتائج المرجوة ودمج المناهج الذي يساعد كثيرًا (تمت مناقشته في الفصل ١٢)، بغض النظر عن كل منظور، يستحق أن يؤخذ في الاعتبار بشكل متزن. فعلى سبيل المثال، يعتبر دعم السلوك الإيجابي الأساس في النظرية السلوكية، ويمكن تطبيقه بسهولة من خلال رؤى متكاملة، تسعى إلى تحقيق الاحتياج إلى كل من المفاهيم الآتية: الانتماء، السيادة، والعطاء أو سماحة النفس والاستقلالية.

ملخص الفصل

يمكن للنظرية السلوكية أن تضيف الكثير من المعلومات للمعلمين عن الفصل بطرق عديدة؛ إذ يمكن للوضع العملي والتقليدي أن يطبقا عند العمل في الفصل بكلتا الحالتين المقصودة وغير المقصودة، للتأثير على السلوك وطريقة شعور الأطفال والبالغين تجاه المدرسة؛ إذ إن الوعي بقوانين وقواعد التعليم ضروري لفهم ما يحدث في الفصل. وبالإضافة إلى قواعد التعليم، ودعم السلوك الإيجابي والذي يعد أداة مفيدة في نظرية السلوكية، فإنه يمكن استخدام هذه الأداة في فهم الصعوبات والتحديات السلوكية، والذي يمكن أن يساعد المعلمين في إيجاد طرق لدعم الطالب في الفصل.

مصادر الفصل:

Alber, S. R., & Heward, W. L. (1999). Teaching middle school students with learning disabilities to recruit positive teacher attention. Exceptional Children, 65(20), 253-258,

Allday, R. A., & Pakurar, K. (2007). Effects of teacher greetings on student on-task behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, 40(2), 317-320,

Beaman, R., & Wheldall, K. (2000). Teacher's use of approval and disapproval in the classroom. Educational Psychology, 20(4), 431-447.

Craft, M. A., Alber, S., & Heward, W. (1998). Teaching elementary students with developmental dis¬abilities to recruit teacher attention in a general education classroom: Effects on teacher praise and academic productivity. Journal of Applied Behavior Analysis, 31(3), 399-415.

Crum, C. (2004). Using a cognitive-behavioral modification strategy to increase on-task behavior of a student with a behavior disorder. Intervention in School and Clinic, 39(5), 305-309.

Deci, E. I.,, Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in edu¬cation: Reconsidered once again. Review of Educational Research, 71,1-27.

Freeeman, K. A., & Dexter-Mazza, E. T. (2004). Using self-monitoring with adolescent disruptive classroom behavior. Behavior Modification, 28(3), 402-420.

Gunter, P. L., & Coutinho, M. J. (1997). Negative reinforcement in classrooms: What we're beginning to learn. Teacher Education and Special Education, 20(3), 249-264.

Harrison, J. S., Si Gunter, P. L. (1996). Teacher instructional language and negative reinforcement: A conceptual framework for working with students with emotional and behavioral disorders. Education and Treatment of Children, 19(2),183-197.

Henington, C., & Skinner, C. H. (1998). Peer-monitoring. In K. Topping & S. Ehly (Eds.), Peer-assisted instruction (pp. 237-253). Hillsdale, NJ: Erlbaum,

Hughes, L., Copeland, S. R., Agran, M., Wehmeyes, M. L., Rodi, M., & Presley, J. A. (2002). Using self-monitoring to improve performance in general high school classes. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37(3), 262-271.

Jones, K. M., Young, M. M., & Friman, P. C. (2000). Increasing peer praise of socially rejected delinquent youth: Effects on cooperation and acceptance. School Psychology Quarterly, 15(1), 30-39.

Kern, L., Choutka, C. M., & Sokol, N. G. (2002). Assessment-based interventions used in natural settings to reduce challenging behavior: An analysis of the literature. Education and Treatment of Children, 25(1),113-132,

Larson, P. J., & Maag, J. A. (1998). Applying functional assessment in general education classrooms: Issues and recommendations. Remedial and Special Education,19(6), 338-350.

Levondeski, L. S., & Cartledge, G. (2000). Self-monitoring for elementary school children with serious emotional disturbances: Classroom application for increased academic responding.Behavioral Disorders, 25, 211-224.

Maag, J. (2001). Rewarded by punishment: Reflections on the disuse of positive reinforcement in schools. Exceptional Children, 67(2),173-186.

McMaster, K. L., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2007). Research on peer-assisted learning strategies: Promises and limitations of peer-mediated instruction. Reading and Writing Quarterly, 22(1), 5-25.

Meichenbaum, D. H. (1977). Cognitive-behavior modification: An integrative approach. New York: Plenum Press.

Moroz, K. B., & Jones, K. M. (2002). The effects of positive peer reporting on children's social involvement. School Psychology Review, 31(2), 235-245.

Morrison, J. Q., & Jones, K. M. (2007). The effects of positive peer reporting as a class-wide posi¬tive behavior support. Journal of Behavioral Education,16(2), 111-124.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the lit¬erature. Reading and Writing Quarterly, 19(2), 139-158.

Patton, B., Jolivette, K., & Ramsey, M. (2006). Students with emotional and behavioral disorders can manage their own behavior. Teaching Exceptional Children, 39(2),14-21.

Robinson, T. R., Smith, S. W., Miller, M. D., & Bronwell, M. T. (1999). Cognitive behavior modifi¬cation of hyperactivity—Impulsivity and

aggression، A meta-analysis of school based studies. Journal of Educational Psychology، 91(2)،195-202.

Ruef، M. B. (1998). Positive behavioral support، Strategies for teachers. Intervention in School and Clinic، 34(1)،12-21.

Skinner، C. H.، Cashwell، T. H.، & Skinner، A. L. (2000). Increasing tootling، The effects of a peer-monitored group contingency program on students' reports of peers' prosocial behaviors. Psychology in the Schools، 37(3)، 263-271.

Stage، S. A.، & Quiroz، D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. School Psychology Review، 26(3333-369.

Swaggart، B. L. (1998). Implementing a cognitive behavior management program. Intervention in School and Clinic، 33(4)، 235-239.

الجزء الثاني
اكتساب رؤى عديدة

الفصل الرابع:

رؤى الطالب

الفصل الخامس:

رؤى المعلم: إنشاء مجتمعات من الممارسة

الفصل السادس:

إشراك المجتمع والأسرة

الفصل السابع:

رؤى ثقافية

الفصل الثامن:

إيجاد المجتمعات – العلاقات على مستوى: الجماعة والقواعد الفصلية

الفصل الرابع
رؤى الطالب

نعاني جميعًا من سوء التقدير ووجود الأسلوب النمطى، والمخاطرة في وجودهما، إلا إذا توخينا الحذر - إذ علينا أن نحترم الأفكار التي يأتي بها الطالب إلى المدرسة من كل الأعمار ولكي يظل الطالب واعيًا لميولنا ومعتقداتنا... لابد أن نضع أنفسنا مكانه لكي يتسنى لنا إدراكه وفهمه إلى أبعد نقطة، ونظل قوة ومصدرا لأفكاره ..

(جاردنر، ١٩٩١م - ص٢٥٢ - ٢٥٣).

من الممكن أن يخوض الطلاب التجربة في المدارس بأكثر من طريقة، حيث بنى المحترفون خبراتهم بالمراقبة، أو سوء التقييم أو الفشل في القدرة على الفهم. إن المقترحات التي تأتي من الممارسين، والمدراء، وذوي التعليم العالي المشاركين في إصلاح التعليم، المسئولين عن إدارة الفصل، وتطورات الشخصية وهو الموضوع السائد في الأدب، والتعريف بممارسات الفصل والمدرسة. وفي هذا الفصل، نحظي بمميزات السعي وراء آراء الطلاب، فعلى سبيل المثال، نستعرض آراء الطلاب عن ممارسات إدارة الفصل ووضع موجز للسياسة العامة للتعامل داخل الفصل؛ ونجد أن المعلمين الحكماء هم من يأخذون بنصيحة جاردنر (١٩٩١م) ويحاولون "وضع أنفسهم داخل عقول طلابهم ليحاولوا قدر المستطاع فهم مصادر ومظاهر القوة في أفكارهم" صفحة ٢٥٣.

فوائد الاستماع إلى الطلاب:

إن المنهج المدرسى، والفصل، والمعلم، والبيئة المدرسية، والثقافة الأكثر انتشارًا والمجتمع هي من تشكل وجهات نظر الطلاب، بغض النظر عن الخبرات المأخوذة من المدرسة. وبسبب تباين الظروف في كل فصل، فإن كل طالب وكل مجموعة طلاب لهم خبرة مختلفة عن الآخرين. بالإضافة إلى اختلاف وجهات نظر الطلاب ووجهات نظر المعلمين عن المدرسة (ألين ١٩٩٥م، فاريل، باجبرو، ليندسي ووايت ١٩٨٨م).

لقد صممت البرامج، والتمارين والمناهج الدراسية بشكل نمطي لمساعدة مثل هؤلاء الطلاب؛ ولذا فهى غالبًا ما لا تنجح. إن اكتساب وجهات نظر الطلاب دائمًا ما يأتي بمميزات لا حصر لها، تتضمن تشجيع الانتماء والالتزام بأهداف الفصل، وتجهيز الطلاب للمشاركة في المجتمع الديمقراطى، وتعزيز العطاء والاحترام، وتعزيز وجهات النظر التي من شأنها تطوير جودة التعليم لدى الطلاب.

إن وجود كل هذه الأدوات التي تشير إلى أن الأفراد هم الذين يضعون معنى أهمية الأماكن التي تعكس مؤسساتهم وارتباطها بها (سوامينثان، ٢٠٠٤م). أما بوجود الأدب، فهناك اقتراح بأن البيئة تميل إلى أن تكون بيئة معرفية وسطية. كما أن الخبرة الفردية للمكان، التي لايتولد عنها شعور إيجابي يهدف إلى مشاركة الفرد في نشاطات، تجعل المكان أكثر رحابة بهم هي خبرة سلبية. فعلى سبيل المثال؛ نجد أن الأطفال الذين لا يشعرون بالارتباط بالمدرسة أو الفصل، يحاولون أن يبنوا هويتهم داخل الفصل بكتابة أسمائهم على المقاعد والجدران، أو بعمل أي أعمال تخريبية (لانجوت، ٢٠٠٤م). وإذا كان علينا تسهيل الأمر على الطالب؛ بهدف إيجاد صلة بينه وبين المدرسة فإن شعور الارتباط يجب أن ينتقل إلى مكان هويته؛ إذ يجب وضع وجهة نظر الطالب نصب أعيننا، وإيجاد طرق لتسهل عليه البحث عن "المكان". إنه لمن المهم اكتشاف ماهية الشيء المبهم المتعلق

بالمدرسة، والذي يقدره الطلاب وكأنه "مكانهم" ورغم ذلك؛ فإن فهم واكتساب وجهات نظر الطلاب يسمح لنا أن نكون وسطاء لخلق بيئة ذات شعور إيجابى.

بالإضافة إلى تعزيز فكرة الانتماء، والاستماع إلى الآخر، واحترام آراء الطلاب وتجهيزهم للمشاركة الإيجابية في مجتمع ديمقراطى، يلاحظ (آلان ١٩٩٥م)، أن هذا التفويض بالسلطة ينقل الطلاب إلى رؤية المدرسة على أنها الشيء الذي يوجههم إلى فعل الصواب، وامتلاك القدرة ومسئولية الاشتراك في صنع القرار الذي يؤثر في حياتهم؛ فمشاركة الطلاب في حوار عن المدرسة يعمل على تطوير فكرة الطالب؛ مما يجعله يأخذ التعليم على محمل الجد (نوجيرا ٢٠٠٧م)؛ إذ يستطيع أن يكون مساهمًا في المدرسة والفصل ببذل الجهد في الإصلاح، بالإضافة إلى أن صوت الطالب يعتبر أداة لاتخاذ القرار في تطوير خطط المدرسة، وقرارات واضعي المناهج، وخطط إدارة الفصل المرجوه. وكما شرح كل من "ويلسون وكوربت ٢٠٠١ في دراستهما "النوعية" للمدارس المدنية، أنه إذا ما حدث التغير الحقيقي في المدرسة، فإن ما يقوله الأطفال عن المدرسة يتغير، وتتغير أيضًا مقاييس عمل أخرى. إن وجهات نظر المتعلمين عن المدرسة ومناخ الفصل، وعلاقة المعلم بالطالب، وممارسات الفصل، يمكن أن تمدنا بالمعلومات المهمة للمعلم والمدرسة.

وأخيرًا، فإن الاستماع إلى آراء الطلاب يعزز علاقة الطالب بالمعلم. وقد وصف هوتشينسون (١٩٩٩م) أن الاستماع إلى القصص التي يرويها الطلاب يمنع تهميش الأطفال، ويعزز الكرامة ويحسِّن شعور الأطفال بقدرتهم على صنع حياتهم، والتي يسمح للمعلم بأن تكون له صلة بكل طالب كفرد متفرد؛ حيث تؤكد العلاقة للطفل أن حياته ذات أهمية، لها معني وذات قيمة وتستحق الانتباه.

آراء الطلاب حول المدرسة

يمكن للمناحي الأربعة المكونة لدئراة الشجاعة أن تكون عملاً جماعيًا لاكتشاف كيفية رؤية الطفل للمدرسة؛ لأن البحث الذي يسعى لاكتساب وجهات نظر الطلاب،

يمكن أن يدلنا على رؤيتهم لفكرة الانتماء، والمنافسة والعطاء، وكذا توصيل مقترحاتهم لتشجيع هذه الأفكار. وبالرغم من معاملة هذه الموضوعات بشكل حذر، فمن وجهة نظر الطلاب أيضًا أن كل موضوع منها متداخل مع الآخر؛ ويؤثر عليه.

الانتماء

ماذا يقول الطالب عما يساعده في الشعور بالارتباط بالمدرسة؛ وماذا يقول الطلاب عن الحيز الطبيعى، وعلاقاتهم بالمعلمين، والسماح بفرص التواصل الاجتماعى.

الحيز الطبيعى

إن الحيز الطبيعي (الفراغ المتاح في الفصل لكل طالب - المترجم) يؤثر على سلوك الطالب ومدى استجابته وتطوره (سانوف ٢٠٠١م، يوليت ٢٠٠٠م، أولرتيش ٢٠٠٤م) حيث يؤثر ترتيب المقاعد في الفصل، وترتيبات الجلوس وتأثير الديكور على المناخ الفصلي وشروط التعلم. فعلى سبيل المثال كثافة الفصل - انخفاض نسبة المساحة على عدد الطلاب - يمكن أن تؤثر على كل من السلوك ونسبة التطور. وبالإضافة إلى أن الطلاب يتجاوبون أكثر مع "الفصل السلس" أو الفصل المرن المستجيب إلى الألوان الدافئة والأثاث الناعم؛ فقد اكتشف كل من (سومر وأولسن ١٩٨٠م) أن الطلاب يشاركون أكثر في مناقشات الفصل، عندما تتمتع الحجرة بجو هادئ.

في الدراسات التي قام بها كل من (سواميناثان ٢٠٠٤م، لانجوت ٢٠٠٤م، ماكسويل ٢٠٠٠م)، وجد أن الطلاب حددوا لنا ملامح المساحات النظيفة والمنظمة، التي تسمح لهم بالقيام بالأعمال الإبداعية؛ فهم يفضلون المساحات المفتوحة غير المزدحمه، بالإضافة إلى النظافة والترتيب: فالأطفال والمراهقون يحبون أن تكون هناك أماكن في المدرسة أو في الفصل لاستدعاء زملائهم إلى مكان يعد كالحرم، يستطيعون أن يعملوا فيه ويفكروا فيه

ويبقوا على انتمائهم بأمان؛ وهو المكان الذي يتم تحديد بأنه مكان المشاركات أو "مكان وجود الهوية".

وعلى العكس، فإن الطلاب لا يحبون المكان المزدحم، والمشوش وغير النظيف. وعندما أشار الطلاب إلى الأماكن التي لا يحبونها، أشاروا إلى أن المقاعد والمناضد دائمًا ما تكون غير نظيفة على الإطلاق، فهناك دائمًا أدوات غير مرتبة، الأرض، المقاعد .. كما أن مكتب المعلم متهالك أيضًا (لانجوت ٢٠٠٤ صفحة ١٢٠)؛ فقد علق المراهقون أن هناك أماكن بالمدرسة "بضعة أماكن حيث تستطيع أن تكون بمفردك"؛ حيث إنه من الصعب التركيز في ما تفعله (سانوف ٢٠٠١م).

العلاقات مع المعلمين

إن العلاقات الإيجابية مع المراهقين تشجع على وجود فكرة الانتماء؛ ففي معظم - إن لم يكن كل - الدراسات التي تدرس وجهات نظر الطلاب، والتي تتضمن آراء الطلاب من مختلف الثقافات والخلفيات الدينية، يفسر الطلاب العلاقات الإيجابية مع المعلم كأساس للخبرات الإيجابية بالفصل (آلين ١٩٩٥م، بلوم ووهابيل ١٩٨٨م، سترو، كولي وتشافين ٢٠٠٣م، فرانكويز وديل كارمين ٢٠٠٤م، فريد وسميث ٢٠٠٤م، هابيل، بلوم، راي وباكون ١٩٩٩م، هاورد ٢٠٠٢م، ناتيو ١٩٩٤م، سواميناثان ٢٠٠٤م، بوميري ١٩٩٩م، ويلسون وكوربيت ٢٠٠١م) .. نجد أنه في هذه الدراسات؛ تحدث الطلاب عن المعلمين الذين لا يهتمون، والذين لديهم نزعات سلبية؛ فوجدنا أن الطلاب لديهم الكثير ليبوحوا به عن نوعية المعلمين الذين يريدون أو الذين لا يريدون التعامل معهم؛ فعندما يتحدث الطلاب عن الخبرات الإيجابية مع المعلمين، فهم يركزون على العلاقات مع المعلمين والمدراء الذين يتمتعون بروح الاهتمام، والثقة، والوعي الشخصى، والعاطفة والعدل.

المعلمون الذين يهتمون

من أحد العوامل التي تصنع علاقة جيدة بين الطالب والمعلم، والتي تمكن المعلم من التواصل باهتمام مع الطلاب هي إقامة حوار؛ فالطلاب في عديد من الدراسات يشيرون إلى المعلمين الذين يمضون الوقت في الاستماع إليهم، وفهم وجهات نظرهم، لمعرفتهم جيدًا، ويودون الحديث إليهم وشرح الأشياء المبهمة لهم، بأنهم المعلمون الجيدون. فقال طالب: "أحب الأشخاص الذين يضعون أنفسهم في مكانى". (ويلسون وكوربت ٢٠٠١م، صفحة ٨٧). وقال آخر عن المعلمين الذين يهتمون "المعلمون في الحقيقة يستمعون إليك، عندما تكون لديك مشكلات" (ألين ١٩٩٥م، صفحة ٢٩٠). ومن الحقيقى، أن الإنصات دائمًا ما يوصف بأنه علامة على أن المعلم يهتم. وقال أحد الطلاب "يمكنك أن تخبر المعلمين بما تريد، وعندما يبدأون بأسئلتك بعض الأسئلة، فهى علامة على أنهم يستمعون" (هابيل وآخرون ١٩٩٩م، صفحة ٩٧). يتحدث الطلاب عن المعلمين الذين يهتمون بالطلاب بأنهم ناجحون ومخلوقات جيدة؛ فهم يظهرون ذلك. . فعندما يرونك في الردهة يسألونك: كيفك الآن؟ كيف كان أخر تقرير لك؟ هل تحتاج إلى شيء؟ أو أنك تبدو في الأيام الأخيرة وكأنك عابس بعض الشيء، أو انهم سيجذبونك إلى ناحية أخرى، كأن يسألونك هل هناك شيء؟ هل هناك ما يمكنني عمله لمساعدتك؟ فهم يظهرون لنا اهتمامًا حقيقيًا (سترو وآخرون ٢٠٠٣ م، صفحة ٧١٥). وفي حوارات أجراها (ناتيو ١٩٩٤ م) قال الطلاب عن المعلمين الذين يهتمون بأنهم يستخدمون معلومات من حياة طلابهم في الدروس، "معظم المعلمين" يكونون مهتمين بالفعل، وداعمين، ولديهم النية للمشاركة والاستماع إلى الطلاب؛ فهم لا يريدون فقط أن يتحدثوا عما يدرسونه لك، بل إنهم يريدون أن يعرفوك".

المعلمين الذين لا يهتمون

في تحليل العوامل التي قد تؤدي إلى جعل المدرسة مصدرًا من مصادر الضغط على الطلاب، وصفت (إلياس ١٩٨٩م) هذا بالانفصال عن العوامل الأولية؛ ويمكن لهذا الانفصال أن يكون سائدًا؛ لأن بعض المدارس تؤمن بأن الضغط نابع من الشخص وليس المدرسة، وأن المشكلة نابعة من الطفل الذي يكون مصدر ضغط؛ فتأخذ المدرسة على عاتقها لعب دور "المسكن" حيث تعمل على بث الإرشاد وإعطاء النصائح وتقديم خدمات التعليم الخاص. وطبقًا لما قالته "إلياس"، فإن المعلمين في مثل هذه المدارس يفشلون في الاستماع للأطفال، أو إظهار بعض الاهتمام لاحتياجات الطالب؛ فأوضحت بعض الدراسات أن الطلاب يتحدثون عن الانفصال عن المدرسة ... عندما يصفون المعلمين الذين يفشلون في الاستماع إليهم، ويكونون غير مهتمين بأنهم من أحد أسباب انفصال الطالب عن المدرسة. فعلى سبيل المثال، في دراسة أجراها (هابيل وآخرون ١٩٩٩م) سئل الطلاب "هل هناك وقت، شعرتم فيه أن هناك معلمًا أو مديرًا يمكن أن يستمع إليكم"، فجاءت إجابات الطلاب متضمنة الآتي:

- لا يوجد أحد هنا.
- إذا قرر (المعلمون) أن يستمعوا إليك فسوف يفعلون.
- وعندما تحاول أن تخبرهم بشيء ما يجيبونك: لا، لا نريد أن نسمع. فهذه هي الطريقة الذي عاملتني بها المعلمة صباحًا. كنت هناك ولم أكن أحاول مع المعلمة أو أي شيء. كنت أحاول فقط أن أخبرها أنني لا أستطيع فهم ما تقوله؛ فسألتها إذا كانت تستطيع أن تشرح لي ما قالته مرة أخرى، فقالت ".. فقط اكتبه وارسله إلى المكتب ولا تقلق حياله" فهذا ما جعلني أغضب جدًا؛ لأنني لا أستطيع أن أرى ذلك أمرًا مقبولاً.

أمثلة لتعليقات الطلاب في دراسات أخرى

- .. لم تدخل المدرسة قط وهى مبتسمة، فدائمًا ما تبدو لنا شريرة. (ويسلون وكوربت ٢٠٠١م، صفحة ٥٥).
- .. المعلم لا يهتم .. كل ما يفعله هو إعطاونا أوراق العمل والجلوس على مقاعدنا لحلها. (سيترو وآخرون، ٢٠٠٣م، صفحة ٧٢٥).
- المعلمون الذين لا يكترثون بالثقافة أو يفشلون في ربط المنهج بثقافة الطالب يوصفون بأنهم معلمون غير مهتمين، كما أوضح أحد الطلاب.
- .. اعتدت أن أعاني من مشكلات عديدة مع إحدى معلماتى؛ لأنها ترفض أن نتحدث الإسبانية في الفصل، وأعتقد أن هذه بمثابة إهانة لنا. كما تعرف؟ فهو إجبار لنا ألا نتحدث الإسبانية؛ حيث إن المعلمين من "بورتوريكا" لأننا أحرار نتكلم باللغة التي نشاء ... فأنا لا أستطيع أن أجلس هادئًا وأتحدث الإنجليزية فقط؛ لأن الكلمات الإسبانية تنزلق من لسانى، كما تعرف، وأعتقد أنهم لابد أن يفهموا هذا. (نايتو ١٩٩٤م، ٣٩٩-٤٠٠).

وكي ألخص كلامي كطالب، فإن المدرسة مملة: مملة؛ مملة، مملة .. لا شيء إلا سنة تمر بعد سنة؛ فالناس ذوو البشرة السوداء الذين سمعت عنهم هم "روزا باركز" و"مارتن لوثركينج". وكذا لا شيء يعلمونه لنا له علاقة بالحياة. فهنا تبدأ قطع العلاقة بين المدرسة والطالب كما أرى. فأشعر أنه لا أحد يستمع إلى ما أريد أن أعرفه عن أي شئ. (سواميناثان، ٢٠٠٤م، ٤٥-٤٦).

وفي دراسة أجراها (نايتو ١٩٩٤م)، عندما طُرح عليه سؤال ما الأشياء التي يمكن أن تفعلها المدرسة لمساعدة البورتاريكو في البقاء في المدرسة، فقال طالب: "يمكنكم فعل شيء لجعل البورتاريكو لا يشعرون أنهم منفصلون.

العدل

بالإضافة إلى علاقات الاهتمام مع المعلمين، فالطلاب يعلقون بأنهم أحيانًا لايحبون المدارس، والمعلمين والفصول، ويشيرون إلى أن وجود الإهانات والظلم من جهة المعلم أيضًا (آلان ١٩٩٥م، هابل وآخرون ١٩٩٩م، لانجوت ٢٠٠٤م، ويلسون وكوريت ٢٠٠١م). وفيما يلي أمثلة من الحوارات مع الطلاب والتي تتضمن:

- .. عندما يتحدث طالب، يلوم المعلم الفصل بأكمله، فيصرخ المعلم في وجوهنا (ويسلون وكوريت ٢٠٠١م، صفحة ٧٦).
- .. ليس هناك معلم عادل (هابل وآخرون ١٩٩٩م، صفحة ٩٨).
- المعلمة تجعلنا نقف في ركن على قدم واحدة؛ وأنا لا أحب مناخ العقاب في الفصل (لانجوت ٢٠٠٤م، صفحة ١٢٠).

في عديد من الدراسات، أقر الطلاب بوجود معاملة غير منصفة لمجموعات منهم من أقليات مختلفة (فريد وسميث ٢٠٠٤م، هاوارد ٢٠٠٢م، لانجوت ٢٠٠٤م، ميرون ولوريا ١٩٩٨م، فيلان، دافيدسون ويو ١٩٩٤م). فعلى سبيل المثال، تم إجراء الحوارات مع الطلاب في الدراسة التي أجراها (لانجوت ٢٠٠٤م) وأقر الطلاب بالمعاملة غير المنصفة؛ خاصة للطلاب ذوي الأصول الإفريقية. وبالإشارة إلى حجرة العقاب، فقد أجاب طالب أنه في معظم الأحيان يرى الأطفال ذوي البشرة السوداء في حجرة الاستبعاد، وعندما سئل: هل الأطفال ذوو البشرة السوداء فقط هم من يتصرفون بشكل خاطئ؟ أجاب: "هم وحدهم الذين يسببون المتاعب".

العلاقة مع الأقران

مما يؤثر على علاقة الطلاب والشعور بالانتماء تجاه المدرسة، هي علاقة الطلاب بزملائهم وليس فقط علاقة الطلاب بالمعلمين؛ فتكوين علاقات بين الطلاب بعضهم البعض، له مردود إيجابي على مستواهم الدراسي وتطوره، وأيضًا تطور السلوك الاجتماعي (ونتزل، باري وكالدويل ٢٠٠٤م). فمن وجهة نظر الطلاب، فإن المدرسة بالنسبة إليهم هي قضاء وقت مع الأقران أكثر من أنها مكان لتلقي التعليم. وفي دراسة لوجهات نظر الطلاب، ناقش الطلاب أهمية علاقاتهم بأقرانهم، وأهمية الوقت الذي يكونون فيه اجتماعيين، مع اعتبار الشعور بالانتماء أو الاغتراب الاجتماعي الذي يشعر به بعض الطلاب، ووجود جماعات السلوكيات الفوضوية.

يشعر العديد من الطلاب أن الوقت الذي تسمح به المدرسة للطلاب ليجتمعوا معًا قليل. وقد علق الطلاب في دراسات بلوم وهابيل (١٩٩٩م) قائلين:

"خلال وقت المدرسة، فإنك لا تفعل أي شيء خلاف الجلوس في المقعد معظم الوقت من النهار، والذهاب إلى الغداء: وبعد ذلك إذا تحدثت إلى أحد الزملاء في الفصل، فإنك تذهب إلى المسئول" (صفحة ١٠٠).
"أتمنى لو كان أمامنا وقت أكبر لقضائه في العمل الاجتماعفيتسني لنا الانخراط في النشاطات بشكل أكبر في وضح النهار، بدلاً عن النشاطات الليلية عندما نلعب الكرة أو الرياضة عمومًا .. كل ما نفعل أغلب اليوم، هو الجلوس في المقاعد بصفة دائمة .. (صفحة ١٠٠).

وأقر عديد من الطلاب أن أفضل الفرص التي تسنح لهم في المدرسة، هي فرص النشاط الاجتماعي. وفي دراسة (سترو وآخرون ٢٠٠٣م) أقر الطلاب بأن "أحب أن آتي إلى

المدرسة كل يوم لحضور الجزء الخاص بالنشاط الاجتماعي (صفحة ٧١٦). فيتسنى لى رؤية كل فرد؛ لأنه في وقت الصيف لا أستطيع رؤية كل أقراني كل يوم، وكوني في المدرسة يتيح لي الفرصة أن أرى أقراني بشكل دائم، وهذا شىء لطيف، كما أنني أتمتع بصحبة عديد من زملائي في الفصل".

فقد أقر الطلاب بوجود تشكيلات تخريبية من الطلاب؛ فدراسة بلوم وهابيل (١٩٩٨م) بها اقتباسات تتضمن:

"تريد المدرسة أن يبقى كل منا مع الآخر، هذا صحيح؟ ولن يفلح الأمر هكذا. أعني أنه سيكون شيئًا لطيفًا إذا حقق نتائج طيبة، ولكن لا يستطيع كل طالب أن يوافق على نفس الأشياء. إننا لا نحب الطريقة التي تتعامل بها بعض المجموعات مع المجموعات الأخرى. فنجلس هناك ونتجاذب أطراف الحديث، وتمضي الأمور بأفضل حال، طوال الوقت. أما المدراء والمسئولون فيحاولون دفعنا إلى الفصول، ولكننا لانحب الذهاب هناك،لأننا نريد أن نستمتع بوقتنا؛ فيحاولون إغضابنا .. وعندما يكون هناك شجار، فنحن من نتلقى اللوم كله، صفحة (١٠١).

إن الهيبيز يمثلون جماعة .. و(الأعناق السوداء) يمثلون جماعة، أما جماعة (البريبس) فهم في كل مكان. صفحة (١٠١).

في هذه المدرسة، لدينا عصابات سيئة للغاية في الحقيقة. فهناك من يدعون "الكريبس .. وهم أغبياء جدًا - - ورعاة البقر المنسيون. أعتقد أن العصابات حمقى. يأتي الناس من

المدن الكبرى حيث العصابات في كل مكان .. ويحاولون أن يأتوا بالتنظيمات العصابية إلى داخل المدرسة؛ ليستعرضوا رجولتهم تمامًا مثلما يفعل المدراء والمعلمون.
يمكن أن أتفهم فكرة أن الكل لا يستطيع أن يتناغم مع بعضه البعض، وأنهم يشعرون بأنهم أفضل، عندما يختلطون بأمثالهم، لذا فأنا أفهم كيف تسير الأمور (سيترو وآخرون ٢٠٠٣م، صفحة ٧١٥).

يشعر بعض الطلاب بالوحدة؛ وهم من مروا بتجربة الوحدة، ولايريدون الانضمام إلى أي مجموعة، فهناك من يتم اختيارهم .. وهم من يسيئون التصرف بعد ذلك (يترو وآخرون، صفحة ٧١٦).

بالنسبة لي، فالشهرة تسبب المتاعب والمشكلات، وقد أعتدت ألا أكون مشهورًا. وأصبح لدي الآن أصدقاء "ليسوا بالقدر الكبير"، ولكن هذا ما أريده؛ فبعض من المجموعة لا يستطيعون تقبلك، فهم دائمًا ما يتذكرون أنك كنت مشهورًا". (سيرتو وآخرون، ٢٠٠٣م، صفحة ٧١٨).

عندما ينفرط عقد المجموعة، فما الذي يتبقى للانتماء؟ (هابل وآخرون ١٩٩٩م صفحة ٩٧).

إذًا، فليست هناك وصفة معينة لتعزيز الشعور بالانتماء من وجهة نظر الطلاب، فالدراسات التي سعت وراء معرفة وجهة نظر الطالب استخرجت معالم شخصية المعلم، والممارسات التي يجب أن تكون موجودة في المدرسة؛ لتعزيز الشعور بالإنتماء؛ حيث السماح بوجود منطقة فضاء في الفصل، والاهتمام بالطلاب، ومعاملتهم بشكل عادل، والسماح

بوجود فرص لبناء علاقات إيجابية مع زملائهم؛ مما يشكل أهم النقاط التي يرنو إليها الطلاب.

الإجادة والإتقان

بطبيعة الحال، تتنوع آراء الطلاب عن الإجادة حيث تتنوع خبراتهم في الفصول مما يجعلها مسألة معقدة .. فبالنسبة لعديد من طلاب المدارس الناجحين، فالشعور بالمنافسة يعتبر نتيجة طبيعية في المدرسة؛ وبالنسبة لبعض الطلاب فإن الإجادة ليست منحة، وبالنسبة للآخرين، فإن قلة وجود روح التحدي تسبب لهم نوعًا من التثبيط. وتشير الأبحاث إلى أن مفهوم المنافسة شيء أساسي للارتباط بالدافعية، وفي دراسة في الصفين الثالث والرابع، وجد (مسيراندينو (١٩٩٦م) تفاوتًا هائلاً في قدرات الأطفال على المضي قدمًا؛ فالأطفال الذين يشعرون بالتنافس يقولون إنهم يشعرون أيضًا بنوع من أنواع الفضول، ويشاركون بشكل أكبر في الموضوعات المتعلقة بالمدرسة ويتمتعون بها بشكل أكبر. ومن ناحية أخرى، فإن الأطفال الذين يشعرون بأقل نسبة من التنافس يفقدون اهتمامهم بالمدرسة، ولا يشتركون في النشاطات المدرسية، ويشعرون بالغضب والقلق والملل .. ومن ثم يتداعى كل ما يؤدونه في المدرسة؛ بغض النظر عمن يمتلكون أفكارًا عن تعزيز التعلم في الفصل.

رؤية الطالب للمنافسة

أفاد هابل وآخرون (١٩٩٩م)، من خلال لقاءاتهم مع الأطفال الذين يشعرون بروح منافسة بنسبة أقل بهذه الأقوال:

"عندما يخبرني المعلم بالواجب الذي يجب أن أنهيه، مثل الإجابة عن بعض الأسئلة، يصعب أن أكون مسئولاً عن البحث عن الإجابات. وأرى أن الجميع ليس عندهم مانع،

ولكن الأمر يستغرق مني كل الوقت؛ لكي أجد إجابة سؤال واحد، فيكون عليّ أن أقرأ الفصل مرارًا وتكرارًا. (صفحة ٩٨).

إنني أحاول إلى أبعد الحدود أن أحصل على درجات عالية؛ لكي ينتهي بي الحال بتقديرات جيد أو مقبول وكأنني ألكم شخصًا أحمق. فبعض الطلاب لايحاولون، ولا يقومون بعمل واجباتهم بالفصل. فهم لا يفعلون شيئًا .. أي شيء. ولا يسلمون واجباتهم للمعلم. ولكنهم في الامتحان يحصلون على ١٠٠ درجة، ويحصلون على (ممتاز) في العام، وها أنا ذا دائمًا ما أحصل على جيد أو مقبول، (صفحة ٩٩).

سوف أنجح عندما أكون في قبرى.

في يوم ما عندما أبلغ العشرين من عمرى، سأكون سائرًا في الشارع (مشيرًا إلى نفسه)، ولن أتعرف على نفسي، وسأكون وقتها في حالة سكر، (صفحة ٩٩).

عندما يغيب الشعور بالمنافسة، فربما يظهر الطالب كمن ينقصه التحفيز أو الدافعية (برنيدترو وآخرون، ١٩٩٠م)

يقول الطلاب:

- أنتظر حتى أبلغ الـ ١٦ من عمري لأخرج من هنا (هابل وآخرون ١٩٩٩م، صفحة ٩٩).

- لن أستطيع أن أجتاز كل الصفوف الدراسية .. لكنني غالبًا ما أكون قد قررت الخروج من هنا. فقد قضيت ٣

شهور هنا، وبمرور ٣ أشهر أخرى سأكون خارج المكان. (هابل وآخرون ١٩٩٩م، صفحة ٩٩).

- نحن هنا لتلقين المعلمين درسًا لن ينسوه (هابل وآخرون ١٩٩٩م، صفحة ٩٩).

- "لقد اجتهدت حتى وصلت إلى الصف الخامس، وأنتقلت إلى الصف السادس. ولكنني لم أنجز عملي على أكمل وجه؛ فقد تشاجرت مع المعلمين والمسئول .. وهذا ما أدى إلى فشلي في الصف السادس، (وقد أجبرني هذا الموقف) أن أمكث في نفس الصف، وأكون مع أخي الأصغر .. وباتت الأعوام من الصف السادس حتي الصف التاسع شيئًا مفزعًا في حياتي (فريد وسميث ٢٠٠٤م، صفحة ٢٦).

تشجيع المنافسة

يري الطالب النموذج المشجع للمعلم كنموذج إيجابى، بخلاف المعلم الذي لا يفعل. وتضمنت تعليقات الطلاب على المعلم الذي يساعد ما يلى:

- إن المعلم الجيد هو الذي يستغرق وقتًا لمعرفة عما إذا كان كل الأطفال توصلوا إلى ما يريدون وإلى ما يهتمون به، ويهتم بمساعدتهم. (ويلسون وكوربت ٢٠٠٤م، صفحة ٨١).

- عندما تحتاج المساعدة وتحصل عليها، أو أينما ترى المعلمة أنك بحاجة للمساعدة فإن المعلمة تساعدك، دون أن تسألها ذلك. (هابل وآخرون ١٩٩٩م، صفحة ١٠٠).

فغالبًا ما يصف الطلاب المعلمون الذين لا يقدمون لهم يد العون كالآتى:

في أحد الفصول، كانت لدى معلمي عادات سيئة؛ فهو يصب جام غضبه عليك، فنادرًا ما يقوم بالتدريس .. وكل ما نفعله هو قراءة الكتب. وإذا كنت لا تفهم شيئًا، فيقول: عليك أن تفهمه بنفسك. أما عن فصل آخر، والذي أتعلم فيه كيفية كتابة الخطابات؛ فتريد المعلمة أن تعلمنا ما لا نعرفه. فإذا رفعت يدك، تقوم المعلمة بالشرح مرة أخرى وتعلمنا كيفية عمل هذا العمل. وبعض المعلمين يعلموننا المطلوب فقط لا غير .. (ويلسون وكوربيت ٢٠٠١م، صفحة ٣٨).

في بعض الأوقات، تقول المعلمة "لا تزعجنى: فقدت أخبرتك من قبل عن الإجابة. اسأل أقرانك ليساعدوك؛ فالمعلمة لا تحب مساعدة بعض الطلاب .. إنها تهتم بالطلاب الذين يقومون بأداء واجباتهم في صمت (ويلسون وكوربت ٢٠٠١م، صفحة ٥٦).

لا أحد سيساعدنى؛ خاصة في التفاضل والتكامل. والمعلمون لا يهتمون بالتقدير الذي سيحصل عليه الطالب .. إنهم لا يريدون مساعدتك، عندما تطلب المساعدة (سيرتو وآخرون، ٢٠٠٣م، صفحة ٧١٥).

لم أكن أتلقى الاهتمام من المعلمين؛ لأن الفصل كان مكتظًا بالطلاب؛ فينتهي الوقت قبل تلقي المساعدة منهم. لا أقول هذا لمدة ساعات العمل بالمدرسة، ولكننا في حاجة لمعلمين أكثر؛ لكي يحظى الطالب بالاهتمام عندما يريد (فريد وسميث ٢٠٠٤م، صفحة ٢٥).

من وجهة نظر الطالب، فإن التحفيز على التقدم والمنافسة، والتحدي من جهة المعلم، ميزة كبيرة لأنها تساعد على النجاح:

إن إحدى المعلمات تدفع الأطفال لعمل واجباتهم؛ فهى المعلمة الأكثر اهتمامًا؛ إذ إنها تريدك أن تؤدي واجباتك حقًا. أحيانًا ما أشعر بالغضب تجاه ما تفعله، ولكني أحاول عمل واجباتى؛ فمن اللطيف أن تكون لديك معلمة تهتم بك (ويلسون وكوربت ٢٠٠١م، صفحة ٨٩).

يقول المعلم إنك لست ذكيًا بما يكفي لفهم هذا، فدع الطلاب الأذكي يحلونها، وسوف تمضي الأمور. فأنا لست أذكي تلميذ على وجه الأرض .. لكنني أعلم إنه إذا جلس المعلم معي ليشرح لي المسالة وكيفية حلها، فسأعرف أنه مهتم بتعليمى. (هابل وآخرون ١٩٩٩م، صفحة ١٠٠).

عندما يدفعني المعلم للتفكير، أشعر أني أستطيع أن احل المسألة؛ فأكون سعيدًا لأنهم يحاولون تعليمى، وليس تجاهلى. (ويلسون، كوربيت ٢٠٠١م، صفحة ٩٠).

بالإضافة إلى أن دفع الطلاب إلى التعليم يعتبر سلوكًا إيجابيا من المعلم، فإن الطلاب أيضًا يسعون إلى التحدى، ويمقتون الضَجر الذي تخلقه المدرسة:

السأم والملل هو شعور نشعر به، عندما نجلس نستمع إلى محاضرة المعلم، وهو يثرثر ... فأشعر بالملل من الجلوس هناك .. أقضم أظافرى، وأكون مهرج الفصل، وأجد طرقًا

لأتخلص من رتابة المعلم ... فهذا محبط، ممل. (كانفسكاي وكيجلى،٢٠٠٣م، صفحة ٢٥).

إن كل ما نفعله في المدرسة هو الحفظ .. هذا كل ما يتوقعه منك المعلم أن تفعل؛ فهم لا يفهمون .. يريدونك فقط أن تذكر أن (٢ + ٢ = ٤) دون أن تعلم السبب؛ فلا يحق لنا أن نسأل أبدًا أو نُسأل، لا يأتي بخاطرنا ما يجعلنا نود أن نسأل هل هذا صحيح أم لا؟، فتكون الإجابة، قم بعمل واجبك وسلمه، فسوف تحصل على الدرجة. (كانفسكاي وكيجلي ٢٠٠٣م، صفحة ٢٦).

ربما تكون لهذا الموضوع أبعاد أكثر من التحدي والمساعدة، فالطلاب يصنعون عديدًا من المراجع والمصادر للمعلمين الجيدين؛ لأنهم يعيدون تكوين الأشياء - بعد تفتيتها - ويعملون على استصدار جمل أخرى تمثل الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم، مثل التعلم المبني على المشروعات، والألعاب المسلية مثل نشاطات التعلم.

كل ما عليك هو جعله مسليًا .. جعل التعليم مسليًا .. فأنا أريد أن أذهب إلى المدرسة لأن أصدقائي سيكونون هناك، كل ما أريده هو جعل الأمر مسليًا .. مثل مدرسة الرسم .. كرة القدم .. حيث يقول المعلم: "أوه ميتشيجان" ومن ثم تهرع إلى ميتشيجان .. ومن لا يذهب إلى هناك يكون قد خسر. أحب هذه اللعبة عندما يأتي المعلم بخريطة الولايات المتحدة، ويقول أحدنا اسم ولاية، ومن يشير إليها أولاً يفوز. (هابل وآخرون ١٩٩٩ م، صفحة ٩٩).

أحب القيام بالأعمال التي تركز على العمل باليدين .. تعتمد على الخبرات السمعية والبصرية واللمس؛ فتعلم أنك ربما تتعلم شيئًا من قراءتهم للكتب .. لكن لاينبع كل التعليم من قراءتك للكتب؛ لذا يجب عليك أن تأخذ خبرة من الحياة العملية. (هابل وآخرون ١٩٩٩م، صفحة ٩٩).

أفضل العمل بالمشروعات .. مثل عمل مجموعة لإنجاز المشروع .. فـهكذا تكون هناك متعة بشكل أكبر، والعمل في مجموعات يجعل لديك أشخاص أكثر لمساعدتك. (ويلسون وكوربيت ٢٠٠١م، صفحة ٨٥).

مادتي المفضلة هي الرياضيات "لأن المعلمة تعلمنا إياها بلعب الألعاب، وبهذه الطريقة فأنا أفهمها أسرع (ويلسون وكوربيت ٢٠٠١م، صفحة ٨٥).

كل ما يفعله المدرس الأول هو كتابة الدرس على السبورة، ويضع لنا نسخة منه. أما معلمىّ المفضل فهو معلم فصل ٤ – ب، وهو المعلم الذي يفعل أشياء أكثر معنا مثل التجارب .. فتكون لدينا نجمة البحر، ننظر في الميكروسكوب، نشرّح ضفدعا، (ويلسون وكوربيت ٢٠٠١م، صفحة ٨٥).

الجميع يحبون المعلمة الجديدة؛ فالمعلم القديم لا يهتم بالتجارب، والمعلمة الجديدة لا تصرخ في وجه أحدنا؛ فهى تنظر فقط إلينا وعندها نصمت .. فقد أحضرت الفئران؛ لنجري عليها التجارب. (ويلسون وكوربيت ٢٠٠١م، صفحة ٨٦).

ما تعريفك للمعلم الجيد؟ هو الذي يستطيع أن يفسر لنا الأشياء ويبسطها. إن المعلمين الذين يتفهمون أن لدى الأطفال أسئلة للإجابة عنها هم معلمون جيدون. (ويلسون وكوربيت ٢٠٠١م، صفحة ٦٠).

أتعلم بشكل أفضل عندما نقوم بعمل التجارب؛ لأننا نتعلم أشيئا. فالكتابة من على السبورة هو عمل شيء قد قام به أحد آخر (ويلسون وكوربيت ٢٠٠١م، صفحة ٦٠).

إذا شعر المعلمون بالراحة .. فإنهم يأخذون وقتهم، كما تعرف، خطوة فخطوة. فنتعلم أكثر. ويبدو أنه قد حان الوقت ليشرحوا كل ما لديهم؛ فليس علينا أن نترك طالبًا لا يستوعب شيئًا. (ويلسون وكوربيت ٢٠٠١م، صفحة ٨٢).

يصنع الطلاب أيضًا مراجع للاستراتيجيات التي لم تساعدهم. ربما يشجعك المعلمون أكثر ... فيقولون .. أحسنت .. وبدلاً من أن يقولوا "يجب أن تنجز هذا الآن. فيجب عليهم أن يقولوا .. خذ وقتك وفكر في الأمر بشدة". (هابل وآخرون ١٩٩٩م، صفحة ٩٩).

لا يشرح لنا المعلم الرياضيات بكلمات بسيطة من عنده. فهو يستخدم كتاب الرياضيات في الشرح؛ فأيا ما يقول من الكتاب .. حتى لو كان سهلاً، نجده معقدًا. (ويلسون وكوربيت ٢٠٠١م، صفحة ٣٨).

بالأخذ في الاعتبار موضوع الإجادة، فإن الطلاب لديهم القدرة على تحديد أنواع وأساليب التعليم المفيدة بالنسبة إليهم؛ فطبقًا لما قاله الطلاب، فإن المعلمين الذين يستمرون

في مساعدة الطلاب على التعلم ويشجعونهم، ويستنفرون قدراتهم ويعقدون عليهم الآمال العريضة؛ هم الذين لديهم استراتيجيات متعددة للتعلم بدلاً من اللجوء إلى استخدام السلطة.

الاستقلالية

بأخذ مسألة الاستقلالية في الاعتبار، فإن الطلاب يريدون أن تكون لديهم خيارات، وأن يتم التعامل معهم بشكل محترم كأشخاص مسئولين؛ ففي المدرسة الابتدائية والثانوية، يرتبط دعم نظريات الحكم الذاتي بشكل إيجابي مع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب، واستخدام الاستراتيجية، وتكيف الطالب مع التحفيز (جرين، ميلر، كراوسون، ديوك وآكي ٢٠٠٤م). ومرة أخرى نرجع إلى العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب، لأن هناك الرغبة في الحكم الذاتي من خلال توافر الاختيارات والمسئوليات، التي تظهر كعنصر أساسي في الدراسات ورؤى الطلاب (آلين ١٩٩٥، بلوم وهابل ١٩٩٨، بلوم وراى، باكون،١٩٩٩، هاورد ٢٠٠٢، كانفيسكاي وكينجلي ٢٠٠٣؛ لانجوت ٢٠٠٤؛ ويلسون وكوربيت ٢٠٠١).

الاختيار

حيث يعبر الطلاب عن رغبتهم في الاختيار، وقد جاءت الحوارات مع الطلاب متضمنة ما يلى:

- يجب أن نختار (القراءة) ما نريد؛ لذا فإننا لن نمل سريعًا (هابيل وآخرون ١٩٩٩م، صفحة ١٢).
- لدىّ معلم في فلوريدا .. لقد حقق درجات عالية في فصله؛ فهو مدرس ممتع، حيث إننا قررنا ماذا سنفعل هذه المرة .. إذا أردنا أن نخرج في وقت ما أو نفعل شيئًا ما

... أو ربما لأنه هو المعلم الوحيد الذي يتيح لنا خيارات. (هابل وآخرون ١٩٩٩م، صفحة ١٠٢).

- لماذا تكون (درجاته) دائمًا ضعيفة إذا كنت أتمتع بالذكاء؟ ... لأن الأمر في المدرسة الثانوية ليس كما هو برأيك .. فالمعلم يجبرك ماذا يجب أن تكتب، وأنت تفعل .. وحقيقة أكون لا أريد أن أفعل .. فقد أخبرني أحدهم أنه عليك أن تثب عاليًا إذا كنت تريد أن تنتهي من المدرسة الثانوية. ولكني أريد أن أقفز قفزاتي كما هى، وليس كما أمرت. (كانيفسكاى، كينجلي ٢٠٠٣م، صفحة ٢٤).

المسئولية

بالإضافة إلى أن الطلاب ينادون بترك الاختيار لهم، وأن يتم التعامل معهم كأشخاص مسئولة، يستطيعون اتخاذ القرارات ويتعلمون من أخطائهم .. فإنهم قد أعربوا كذلك عن حاجتهم الماسة لتلقي المعاملة الحسنة؛ فلدي الطلاب بعض الأفكار الواضحة عن الكيفية التي يجب بها على المدرسة أن تشجعهم.؛ لأن لديهم أمثلة لنوعية المعاملة المحترمة، والمعاملة عند عدم الإحساس بالمسئولية.

أعطونا الاحترام الذي نستحقه كمراهقين صغار .. فالمعلمون يحاولون أن يجهزونا لمواجهة العالم الخارجي .. يجب أن يدعونا نرتكب أخطاء، حتى يتسنى لنا التعلم من أخطائنا ؛ أعني أنه كيف يتعين علينا معرفة الصحيح والخطأ؟ نحن الصغار سوف نرتكب أخطاء، فدعونا نتعلم من أخطائنا .. ولكن لا تقولوا من وراء ظهورنا أنكم تريدوننا أن نتعلم شيئًا دون أن نرتكب خطأ فيه .. فإذا لم يكن هناك ارتكاب أخطاء، فأنت إذًا شخص مثالى، ولا تحتاج للذهاب إلى المدرسة (هابل وآخرون ١٩٩٩م، صفحة ١٠٢).

إنهم يستمعون إلينا . . ولكن آراءنا لا تشكل أي فارق بالنسبة إليهم (هابل وآخرون ١٩٩٩م، صفحة ١٠٢).

حسنًا .. كل هذا لا يرتبط حقيقة بالأطفال في المدرسة؛ فهناك كل القواعد الغبية ... فليس لدينا ما نقوله – لا شيء. من يضع القواعد؟ فطوال الوقت، هناك قواعد تخبرك بما لا يجب أن تفعله .. إنني أمضي في مكتب المسئول أوقاتًا أكثر مما أمضيه في الفصل .. فإين الإحساس في هذا التصرف؟ لقد تاخرت على الفصل، وفاتني الفصل كله بسبب انتظاري في المكتب؛ أي فاتني أكثر ما فاتني من وقت في الفصل، لو كنت قد دخلت بعد حضوري – ماذا سأفعل؟ لقد تغيبت عن الدروس كلها. أتذكر أن طالبين ذات مرة حضرا وسألا: هل يمكن أن يكون لدينا متسع من الوقت للتسكع، فكانت الإجابة: لا. لا. فمن يدري ماذا ستفعل هناك؛ لذلك يتسكع الأولاد في الممرات أو في ملعب فناء المدرسة؛ فلاأحد يثق بنا في المدرسة، كل المعلمين – والمدراء، لا أحد يثق بنا (سواميناثان ٢٠٠٤م، صفحة ٥٠).

وهناك شيء آخر، إنهم يعاملونا كأطفال – لا تفعل هذا .. لا يمكن أن تفعل هذا. ونحن لسنا أطفالاً؛ فنحن طلاب ثانوية، وفي المرحلة الإعدادية كانت لدينا الفرص، بأن نفعل أشياء لم نستطع أن تفعلها في المدرسة الثانوية، (سواميناثان ٢٠٠٢م، صفحة ٣٨٣).

أحيانًا ما يستاء منا بابا جونز.. لكنه لم يقلل من احترامه لنا، فهو يفسر لنا لماذا يغضب منا، وماذا يتوقع منا، كيف يمكن أن نفعل ذلك في المرة القادمة .. وبعدما نتعامل مع المشكلة، يمضي كل شئ كما كان (هاورد ٢٠٠٢م، صفحة ٣٨٣).

لقد اقترح الطلاب على المعلمين أفكارًا خاصة مثل الانتماء والمنافسة، مع الأخذ في الاعتبار الاستقلالية؛ إذ يريد الطلاب اختيارات في دراسة مناهجهم، وأن يكونوا أهلاً للثقة وتحمل المسئولية، ومعاملتهم بالاحترام الكافي.

العطاء وسماحة النفس

إن وصف الطلاب ووجهات نظراهم ورؤاهم وخبراتهم عن العطاء لا يوجد بالتنوع الذي توجد به مراجع معنى الانتماء، والسيادة والإجادة والاستقلالية. إن ندرة المرجعيات التي تحض على العطاء هي أساس ما يدور في بال الباحثين من أسئلة حيث إنها الفرص المثالية للمشاركة في المدرسة والفصل بشكل مفيد؛ إذ علينا أن نهتم بالآخرين وأن نتمتع بالعطاء. حتى أننا نجد في ثلاث دراسات على الأقل، ربط فيها الطلاب الخبرات بالمساعدات التي تقدم للآخرين والمشاركات في المدرسة كنواحٍ إيجابية بالنسبة للمدرسة (هابل وآخرون ١٩٩٩م، لانجوت ٢٠٠٤م، سواميناثان ٢٠٠٤م)، فقد وجد الطلاب أن فرص المساعدة، التي يندر تواجدها في المدرسة، إيجابية.

وقد تضمنت تعليقات المعبرين عن ذلك مايلى:

- أساعد الأطفال الآخرين؛ لأن أغلب الأطفال قصار القامة يلعبون على المنحدر المنزلق ولا يستطيعون التزحلق بشكل سليم في أغلب الأحيان؛ لذا يجب أن أصل إليه حتى أشعر بالراحة (لانجوت ٢٠٠٤م، صفحة ١١٩).

سألنا الطلاب ماذا يكون شعورهم عند الوصول إلى الأشياء، التي لم يستطيعوا الوصول إليها من قبل، فجاءت إحدى إجابات الطلاب أنه:

- لا أعرف .. فأنا لم أشعر قط بهذا الشعور. (هابل وآخرون ١٩٩٩م، صفحة ١٠١).
- في معظم الوقت، فأنت تساعد أصدقاءك عندما يحتاجون للمساعدة .. أما الأشخاص الذين لا أحبهم، فأنا لا أشعر أني أريد مساعدتهم .. فمعظم الوقت لا نساعدهم. (هابل وآخرون ١٩٩٩م، صفحة ١٠١).

ومع أنهم يلاحظون أن فرصهم تكاد تكون نادرة، فإن الطلاب يشعرون بشعور جيد عندما يساعدون الآخرين ويشاركون في مجتمع الفصل. وفي موازاة الشعور الجيد لكونه قادرًا على المساعدة أو قائدًا بمشاركته المهمة، تزداد فرص العطاء وسماحة النفس والمنافسة والشعور بالانتماء. "فأشعر أنني طفل رائع من جديد".

وبإيجاز، فإن الدراسات التي تسعى لاكتساب وجهات نظر الطلاب، تعطينا فكرة عن خبرات الطالب في المدرسة، ونوعيات المدارس، والفصول، والمعلمين حيث يحبونهم الطلاب أو لا يحبونهم، وأفكارهم عن تقدم المدرسة؛ إذ إن رؤاهم تتماشى مع دائرة الشجاعة، كما في (الشكل ٤ – ١)، الذي يلخص وجهات نظر الطالب مع اعتبار فكرة الانتماء، والإجادة، والاستقلالية.

شكل (٤ – ١): رؤى الطلاب لدائرة الشجاعة.

الروح	آراء الطلاب	ماذا يستطيع المعلمون عمله
الانتماء	– يفضلون الأماكن المفتوحة، وعدم وجود نظام، الراحة، الأماكن النظيفة. – يحبون أن يكون لديهم مكان يخصهم. – أهمية العلاقات مع المعلمين. – يجب على المعلمين أن يكونوا منصفين. – بناء فرص إيجابية بين الزملاء. – الجماعات والعصابات جزء من حياة المدرسة. – لا يشعر عديد من الطلاب بالانتماء.	– ترك الفصل نظيفًا ومنظمًا. – ترك مساحة للحركة. – السماح للطلاب بعمل حدود لمساحة مخصصة لهم بشكل مناسب. – الاهتمام الذي يوضح بالإنصات. – سؤال الطلاب عن حياتهم الخاصة. – الاهتمام بالأفعال الحسنة. – تطبيق القواعد والعواقب بشكل تدريجي؛ مما يساعد كل الطلاب. – تطوير الشعور بالمجتمع والاستراتيجيات، التي تساعد على حل المشكلات، التي تنشأ بين الطلاب وبعضهم.

الروح	آراء الطلاب	ماذا يستطيع المعلمون عمله
المنافسة والكفاءة	- نريد أن نشعر بالمنافسة، ولكن عديدًا من الطلاب لا يحبون المنافسة. - نفضل بعض طرق التدريس، وأخرى نراها مملة .	- إنشاء فرص للوصول إلى النجاح. - تشجيع الطلاب. - دفع الطلاب لعمل الواجبات، وتجنب عملها بدلاً من الطلاب. - مساعدة الطلاب أينما احتاجوا إليها. - توضيح الدروس بطرق عديدة. - عدم ترك طالب لم يفهم الدرس. - استخدام التعليم المبني على عمل المشروعات لتفعيل التعليم، وعمل نشاطات تعليمية ممتعة، وترك مساحة للاعتبار.
الاستقلالية	- نريد إتاحة الفرص لوجود اختيارات، والمعاملة باحترام كشخص مسئول .	- وجود الاختيارت خلال التعاملات اليومية. - السماح للطلاب بأن يعبروا عن آرائهم في شؤون الفصل. - الوثوق بالطلاب وتوقع تحملهم المسئولية. - معاملة الطلاب باحترام في كل المواقف، حتى في أوقات العقاب.
سماحة النفس والعطاء	- مساعدة الآخرين تبث في النفس شعورًا جيدًا. - فرص قليلة للتصرف بعطاء وسماحة.	- السماح للطلاب بالقيادة، ومساعدة الغير، والمشاركة في أعمال الفصل، والمدرسة والمجتمع بطرق عديدة ومتنوعة.

اكتساب رؤى الطلاب

لقد اكتسبنا من الدراسات في القسم السابق وجهات نظر مفيدة، مع أنه من المهم أن نلاحظ أن لكل طالب تجربة متفردة في المدرسة. ومن وجهة نظر واضعي النظرية البنائية، فإن معرفة وجهة نظر الطالب تعتبر جزءًا قصديًا لازمًا لوضع خطة لإدارة الفصل والمدرسة. إن اشتراك الطلاب في حوار هادف، مع اعتبار خبرات المدرسة وأهداف البرامج الهادفة وغير الهادفة، والسياسات، والممارسات .. ومن ثم يمكن أن تتخذ استراتيجيات إدارة الفصل، أشكالاً من المحادثات غير الرسمية للعديد من استراتيجيات البناء .. هذا الاشتراك يمكن من اكتساب آراء الطلاب من خلال النشاطات المتنوعة، مثل: الحوارات الفردية مع الطلاب، واجتماعات الفصل، وصندوق الاقتراحات؛ "للوصول إلى شخصية الطالب" ثم مناقشة هذه الاستراتيجيات في الفصل الثامن. وتمت مناقشة استراتيجيتين أخريين عن الوعود والتوقعات في هذا الفصل - الحوارات المسجلة في الدورية الفصلية، ومجلس الطلاب الاستشارى. وبغض النظر عن وسائل كسب وجهات النظر، فإن الانتباه إلى نوعية الأسئلة التي تطرح، يمكن أن يكون شيئًا مفيدًا.

إجراء مقابلات شخصية

يمكن للمعلمين أن يجروا مقابلات شخصية مع الطلاب، بشكل رسمي أو بشكل غير رسمى؛ لمعرفة وجهات نظرهم الطلاب في المدرسة بصفة عامة، أو اكتساب خلفية، مع الأخذ في الاعتبار لبعض العوامل عن الحياة داخل الفصل. وعما إذا كان ذلك سيتم بشكل رسمي أو غير رسمى، فإن آراء الطلاب يمكن أن تكون موحية إلى حد ما، وتشارك في الدفع للأمام. فعلى سبيل المثال: سألت جوني ووكينجستيك طلابها: ما الشيء الذي يودون أن يغيروه في المدرسة؟. وفيما يلي استرشاد بسيط لسلوكيات الفرد أو مجموعة صغيرة من الطلاب، قد أجريت معهم بعض المقابلات.

الحوارات في الدورية الفصلية

يستطيع المعلم أن يستفيد من هذه الحوارات المكتوبة مع الطلاب؛ حيث يتم التعرف على آراء الطلاب؛ لأن إجراء هذه الحوارات مع الأطفال الصغار (حانون ١٩٩٩م؛ ويترز ١٩٩٩م) ومع الطلاب المرحلة الوسطى (ريجان ٢٠٠٣م)، وطلاب المرحلة الثانوية (هادسون ١٩٩٥م)، يمكن أن يتخذه المعلم مؤشرًا ودليلاً على تطور الطالب في الكتابة، حيث تعتير أداة نقل للطلاب حتى يقصوا قصصهم عن المدرسة وحياتهم خارج المدرسة. فكما أقر (يانج وكراو ١٩٩٩م) أنه من خلال هذه الحوارات التي تعلق في مجلات الحائط، فإن الطلاب يتشاركون حياتهم الخاصة، وإنفعالاتهم، وأسئلتهم، اهتماماتهم، وموضوعات شخصية مع المعلم؛ مما يدعم علاقة الطالب بالمعلم، ويضفي على الحياة الأكاديمية طابع الحياة الحقيقية. وأضاف كل من (يانج وكراو) أن الحوارات الصحفية تساعد في إدارة الفصل الدراسي (ستاتون، ١٩٨٨م)، لأنها تؤدي إلى رفع الروح المعنوية للطلاب (ستاتون، ١٩٨٨م)، ومساعدتهم على تخطي ما يواجههم من المشكلات الشخصية والاجتماعية، والتحدث بطلاقة عن تفكيرهم في هذه المشكلات(مانزو ومانزو ١٩٩٠م)؛ ويدفع الطلاب إلى التفكير بجدية تجاه بيئتهم والتعبير للمعلم عما بداخلهم، (بودي ١٩٨٩م).

فيما يلي مقتبس من أقوال هادسون (١٩٩٥)، الذي استخدم الحوارات الصحفية مع طلاب المرحلة الثانوية في مدرسة، تضم سكان المناطق الحضرية، وأشار إلى مدى تأثير هذه الحوارات الصحفية؛ لأنها تلقي الضوء على الخبرات الطلابية، في كلتا الحالتين داخل وخارج المدرسة:

تنضم الأفراد إلى التكوينات العصابية؛ نظرًا لأنه يختلط عليها الأمر؛ حيث إنها تحتاج لأحد كي يهتم بها، ويعطيهم الحب الذي يفتقدونه. فعندما تسوء الأمور - مثلما يحدث في منزلي أو منازل الأصدقاء - فإنهم ينقلبون عليك لعدد من الأسباب، وحينها

تصبح وحيدًا وبعدها تصبح فردًا من أفراد العصابة .. ومن ثم، يعمل كل أفراد العصابة على أن يشعرونك دائمًا بالحب، فكل ما يهمهم في الأمر هو الحب. وهناك بعض العصابات، التي تمنحك بعد الالتحاق بها مسدسًا خاصًا؛ فعندما تصبح من أفراد العصابة، يقدمون على خطوة الالتحاق بالعصابات لهذا الغرض، إذ يتعين عليك أن تقلق بالفعل من أن تتلاشى فيما بينهم، وتصبح إرهابيًا حقيقيًا دون سيطرتك على نفسك. ومن الممكن أيضًا أن ينقلب أعضاء العصابة ضدك وتصبح مجرد ذكرى؛ فحالما تصبح فردًا من أفراد العصابة، فإن المخرج الوحيد هو أن تذوب بينهم.

تعد الأستاذة (دابليو) من المعلمين الأكثر خبثًا؛ فهى أكثر خبثًا من الأستاذ (جاى) .. كنت سائرًا في الردهة، فانقضت على القبعة التي أرتديها؛ فتمنيت حينها أن أوسع رأسها ضربًا حتى تنزف .. وكنت على وشك أن أقتلها؛ لأن مضايقتها لي بمثابة الجحيم. فهى دائمًا الشخصية التي تبدأ بالترهات؛ لأنها تحاول دائمًا أن تبدأ باختلاق المشكلات. وعندما أصبحت كبيرًا، أردت أن أكون آلة لصنع النقود، وتكون لدى نقود كثيرة، ولا أريد أن أكون سائق شاحنة مثل أبى؛ لأنه يعود إلى المنزل في العطلات فقط، فأراه يومين فقط في الأسبوع.

فيما يلي موجز استرشادي للحوارات الصحفية، والتي تتضمن ما يلى:

- السماح بالكتابة الحرة: حيث إن كتابة هذه الحوارات يمكن ألا يكون بها تصاعد في الآحداث، وليس على الطالب أن يشعر بالضغط؛ لكي يستخدم التهجئة الصحيحة أو النحو الصحيح في الكتابة. فربما لو ضغطنا على الطالب؛ كي يستخدم لغة سليمة ممتازة، فسوف تقل رغبته في الكتابة.

- يعزز استخدام الجمل والأسئلة من أسلوب الكتابة؛ خاصة إذا كان المعلم يعني موضوعًا بعينه؛ وفيما يلي أمثلة على ما سبق: يُعامل الطلاب في مدرستي بشكل متساوٍ .. أخبرني عن أكثر شيء تحبه في المدرسة.
- الإجابة بالكتابة على أسس منتظمة. مع أن هذه الحوارات قد تستهلك الوقت، إلا أن الطالب يحتاج لمعرفة أن هذه الحوارات تقرأ، وأن المعلم عنده النية كي يرد.
- تأكد من أن ردود المعلم لا يمكن الحكم عليها، وأنها عاكسة، يمكن اعتناقها، وأن تكون تقويمية (مثال: إن السبب وراء وجود قواعد في المدرسة هو أنه ...).
- إذا تواجدت أية مسائل حساسة في هذه الحوارات، فكن حريصًا أيها المعلم على أن تكون هناك فرصة لإجراء حوار خاص مع المعلم أو الأخصائي الاجتماعي.
- يقوم المعلم بتأكيد خصوصية هذا الموضوع للطالب.
- عند إجراء حوار عام في الفصل، فهذا يحل محل هذه الحوارات بالنسبة للمعلم، الذي يهتم بمعرفة آراء الطلاب، وما بداخلهم من أفكار عن الموضوعات التي تناقش في الفصل. ويمكن أن نضع هذه الحوارات في مجلة الحائط؛ كي يتمكن كل الطلاب من قراءتها.

المجالس الاستشارية

إن استخدام فكرة المجالس الاستشارية كان من الأشياء الناجحة جدًا لاكتساب وجهات نظر الطلاب، والسماح للمعلم بمعرفة ما بداخل الطالب (مثال: بيكون وبلوم ٢٠٠٢م، هاورد ٢٠٠٢م). فقد استخدم بيكون وبلوم (٢٠٠٢م) فكرة المجلس الاستشاري من المرحلة الابتدائية حتى الثانوية على الطلاب في عديد من المدارس. وأردنا أن نجعل الطلاب يستخدمون هذه الفكرة .. أولئك الطلاب الذين يعانون من اضطراب في السلوك. سأل كل طالب من الطلاب أسئلة، مثل "ما الشيء الذي يقلق حياله الطلاب؟" "ما نوع

المشكلات التي تواجه الطلاب في المدرسة؟" "ما مقترحاتك لحل تلك المشكلات"، "ما نوعية البرامج التي يضعها كل من المعلمين، والآباء، والطلاب لمساعدة الطلاب على التعلم؟" فمن خلال المجالس الاستشارية؛ يستطيع الطلاب معرفة مدى العلاقات، التي بينهم وبين أقرانهم والمعلمين، والعمل الأكاديمي كمصدر للاهتمام.

وهناك تتنوع الحلول المقترحة، ومع ذلك .. فإن هذه المقترحات حققت نجاحًا كبيرًا؛ إذ نجد أنه في مدرسة ابتدائية، اتفق كل من الطلاب والمعلمين أن يطلقوا برنامج "تهدئة العنف"؛ لكي يعرفوا آراء الطلاب في موضوع العراك. وفي مدرسة أخرى، أطلقوا برنامج المعلم المخلص (الناصح المخلص)، والذي يُشرِك الطلاب في المدارس المجاورة؛ لكي يستطيع كل طالب تعليم زملائه كيفية التعامل بشكل لائق مع القوانين وعدم خرقها. في المدرسة المتوسطة، هذه، أقنعوا المدير بأن تكون هناك منطقة للهدوء؛ كي يستطيع الطالب الذهاب إليها عندما يكون غاضبًا. أما في المدرسة الثانوية، فقد أقاموا مدرسة داخلية صناعية لصنع تصميمات التي - شيرتات حيث تعتبر طريقة جيدة للتعبير عن مهاراتهم.

عرض (باكون وبلوم ٢٠٠٠م) الاقتراحات الآتية لدعوة الطلاب للمجالس الاستشارية:

- قم بدعوة الطلاب بشكل رسمى؛ لكي يكون أعضاء في المجالس الاستشارية. قم بالتقرب من الطلاب وآبائهم؛ حيث إنك ستستخدم أفكارهم كقاعدة أساسية لبرنامج جديد، سيتم تقديمه في المدرسة.
- تأكد من إقناع الطلاب الذين يستطيعون التأثير على أقرانهم وزملائهم في المدرسة بالمشاركة، وسوف يحظى كّل من الطلاب الأقل تحقيقًا للأهداف، والكارهين لإقامة علاقات ودية مع غيرهم، والذين يعانون من ضعف الدخول، وذوي الإثنيات المتعددة على أفكار جيدة، تحثهم على إحراز أهداف النجاح.

- عقد الاجتماع في مكان منعش ومريح للطلاب وتوفير المرطبات.
- معاملة الطلاب كما لو كان كل منهم عضوًا في المجلس الاستشارى.
- الاستماع إلى التماساتهم وأفكارهم واهتماماتهم. لا تتجاهل خبراتهم بعرض آرائك مثل:" لم تكن القواعد هناك مرغمة بشكل ظالم ".
- تقبل أفكارهم دون إصدار أحكام، فلا تقول "السياسة تمنع أن .." لا تأخذ دور المُدافع. تذكر أنك في مهنة المصلح لفصلك.
- سجّل هذه الأفكار .. ناقش الخطوة التالية معهم .. ناقش معهم التقدم في تنفيذ الأفكار.
- قم بتقديم الشكر للطلاب، واترك إحساس الثقة ينمو بداخلهم.

الاستقصاءات

هناك عديد من الاستقصاءات التي لا تنتهي عند إجراء اللقاءات مع الطلاب، والحوارات الدورية الصحفية، والمجالس الاستشارية للطلاب، وأي وسائل أخرى تستطيع بها أن تكتسب وجهات نظر الطلاب، والتي تسمح للأطفال بوصف هذه الخبرات، وتعطيهم نظرة ثاقبة أكثر من أي نوع من التساؤلات. ومن الممكن أن تحتوي هذه الاستفسارات على ما يلى:

- "أخبرني في أي وقت شَعرت أنك (تنتمي – لا تنتمي) للمدرسة؟".
- "أخبرني في أي وقت شَعرت أنك (تحرز نجاحًا– لا تحرز نجاحًا) في المدرسة؟".
- "أخبرني في أي وقت شَعُرت أن المعلم قام بمساعدتك؟"

شكل (٤–٢): شكل استرشادي لمعرفة كيفية التحدث إلى الطلاب عن الخبرات المدرسية.

- كن حذرًا من أن يعرف الطالب الغرض من سرية هذه الحوارات.
- اسأل أسئلة مقترحة حيث يقوم الطالب بوصف خبرات مدرسية معينة (مثال: أخبرني متي شعرت أنك ناجح)؛ حيث إنه يمكن أن يولّد هذا السؤال إجابات غنية، تمدنا بنظرة ثاقبة على خبرات الطلاب بالمدرسة. ومن ناحية أخرى، فإن الأسئلة التي تُجاب بنعم أو لا تعطي معلومات أقل (مثال: "هل تحب المدرسة؟").
- تتبع الأسئلة المفتوحة مع اقترانها بأسئلة التحقيق (مثل: "وكيف يشعرك هذا؟" "هل تستطيع أن تخبرني أكثر عن هذا الأمر؟").
- تتبع اقتراحات الطالب إذا أمكن. أعطِ الفرصة للطالب؛ كي يعرف أي الاقتراحات أو الاهتمامات لاقت إعجابك؛ حيث يشعر الطالب أن هناك من يقدِّر ما بداخله.
- بعض الحوارات، خاصة الحوارات الجماعية، يمكن أن تتحول إلى جلسة شكاوى؛ فينبغي على الطالب أن يعلم أنه من المهم أن يعني ماذا يقول، فأحيانًا ما يحتاج الطالب إلى أن يخرج ما بداخله. وعلى الرغم من أن إخراج ما بداخله، لا يأتي بشيء جديد فعال، فأنني أقترح أن يركز الطالب علي الحلول / أو أن إسأل ماذا يحب الطالب في فصله ومدرسته.

يكره بعض الطلاب - في البداية - مشاركة خبراتهم، خاصة إذا أدركوا أن موظفي المدرسة لا يستحقون الثقة. وعندما يعطي الطلاب إجابات قصيرة، فيستطيع البالغ أن يتتبع إجاباته بشكل إجراء التحقيق مثل: "احك لي أكثر عن هذا الأمر؟". "أخبرني كيف كان ذلك" "أخبرني بم أشعرك ذلك". ويكون دور التلخيص أيضًا شيئًا مهمًا، حيث إنه يؤكد الفهم ويترك الطالب يعلم أنه / أنها تم الاستماع إليها. بالإضافة إلى ذلك، فإن الطلاب غالبًا ما يريدون أن يتصرفوا بسلبية في بادئ الأمر، لذا على المعلم أن يجعل الطلاب يعرفون أن لديه النية لسماعهم وسماع شكواهم. وبعد أن يعلن الطالب عن شكواه، يوجهه المعلم ناحية الحلول التربوية، ويمكن أن ننفذ ذلك من خلال طرح

الأسئلة، مثل: "كيف يمكننا أن نجد حلاً لهذا؟" "ما الذي تحب أن تجده مطبقًا؟" ما الذي يحسّن من هذا الموقف؟".ويوضح شكل (٤-٢)كيفية التحدث إلى الطلاب في هذه الحوارات.

ملخص الفصل

إن مناقشة الطالب شيء غير متوقع .. ولهذا فإن الطلاب لهم الكلمة الأخيرة في ذلك. وطبقًا لما قاله (نيتو ١٩٩٤م) فإنه يجب تبني أفكار الطلاب ككل، وتقبل نظرتهم الرومانسية للأمور (صفحة ٣٩٧). ولكن لكي تستطيع إيجاد مكان يستسيغه الطلاب، فإن علينا أن نعلمهم كيفية إتخاذ القرارات، ونعطيهم الكرامة الواجبة لاكتساب وفهم وجهات نظرهم، والاهتمام بشكواهم ومشاغلهم والنعاون معهم في إصلاح الفصل والمدرسة.

مصادر الفصل

Allen, J. (1995). Friends, fairness, fun, and the freedom to choose: Hearing student voices. Journal of Curriculum and Supervision,10(4), 286-301.

Bacon, E., & Bloom, L. (2000). Listening to student voices: How student advisory boards can help. Teaching Exceptional Children, 32(6), 38-43.

Bloom, L. A., & Habel, J. (1998). Cliques, community, and competence of students with behavioral disorders in rural communities. Journal of Research in Rural Education,14(2), 95-106. Bode, B. A. (1989). Dailogue journal writing. Reading Teacher, 42, 568-571.

Brendtro, L. K., Brokenleg, M., & flan Bockern, S. (1990). Reclaiming youth at risk: Our hope for the future. Bloomington, IN: National Education Service.

Certo, J., Cauley, K. M., & Chafin, C. (2003). Students' perspectives on their high school experience. Adolescence, 38(152), 705-725.

Elias, M. J. (1989). Schools as a source of stress to children: An analysis of causal and ameliora¬tive influences. Journal of School Psychology, 27(4), 393-407.

Farrell, E., Peguero, G., Lindsey, R., & White, R. (1988). Giving voice to high school students: Pressure and boredom, ya know what I'm sayin'? American Educational Research Journal, 25(4), 489-502.

Franquiz, M. E., & del Carmen Salazar, M. (2004). The transformative potential of humanizing pedagogy: Addressing the diverse needs of Chicano/Mexicano students. High School Journal, 87(4), 36-54.

Freed, C. D., & Smith, K. (2004). American Indian children's voices from prison: School days remembered. American Secondary Education, 32(3),16-33.

Gardner, H. (1991). The unschooled mind: How children think and how schools should teach them. Nel,v York: Basic Books.

Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributrions of classroom perceptions and motivation. Contemporary Educational Psychology, 29(4), 462-482.

Habel, J., Bloom, L. A., Ray, M. S., & Bacon, E. (1999). Consumer reports. What students with behaviour disorders say about school. Remedial and Special Education, 20(2), 93-105

Hannon, J. (1999). Talking back: Kindergarten dialogue journals. Reading Teacher, 53200-204.

Howard, T. C. (2002). Hearing footsteps in the dark: African American students' descriptions of effective teachers. Journal of Education for Students Placed at Risk, 7(4), 425-444.

Hudson, N. A. (1995). The violence of their lives: The journal writing of two high school freshmen.English Journal, 84(5), 65-71.

Hutchinson, J. N. (1999). Students on the margin: Education, stories, dignity. Albany: State University of New York Press.

Kanevsky, L., & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. Roeper Review, 26(1), 20-29.

Langhout, R. D. (2004). Facilitators and inhibitors of positive school feelings: An exploratory study. American Journal of Community Psychology, 34(1/2),11-127.

Manzo, A. V., & Manzo, U. C. (1990). Content area reading: A heuristic approach. Columbus, OH: Merrill.

Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived com-petence and autonomy in above average children. Journal of Educational Psychology, 88(2), 203-214.

Maxwell, L. E. (2000). A safe and welcoming school: What students, teachers, and parents. Journal of Architectural and Planning Research, 19(2),176-178.

Miron, L. F, & Lauria, M. (1998). Student voice as agency: Resistance and accommodation in intercity schools. Anthropology and Education Quarterly, 29(2),189-213.

Nieto, S. (1994). Lessons from students on creating a chance to dream. Harvard Educational Review, 64(4), 395-427.

Noguera, P. A. (2007). How listening to students can help schools improve. Theory Into Practice, 46(3), 205-212.

Phelan, P., Davidson, A. L., & Yu, H. C. (1994). Navigating the psycholigical pressures of adoles¬cence: The voices and experiences of high school youth. American Educational Association, 31(2), 415-447.

Pomeroy, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: Insights from excluded students. British Journal of Sociology of Education, 20(4), 465-482.

Regan, K. S. (2003). Using dialogue journals in the classroom. Teaching Exceptional Children, 36(2), 36-42.

Sanoff, H. (2001). A visioning process for designing responsive schools. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Educational Facilities. Retrieved July 11, 2005, fromhttp://www4.ncsu.edu/unity/users/s/sanoff/www/schooldesign/visioning.pdf

Sommer, R., & Olsen, H. (1980). The soft classroom. Environment and Behavior,12(1), 3-16. Swaminathan, R. (2004). It's my place: Student perspectives on urban school effectiveness. School Effectiveness and School Improvement, 15(1), 33-63.

Uline, C. L. (2000). Decent facilitites and learning: Thirman A. Milner Elementary School and beyond. Teachers College Record, 102(2), 442-461.

Ulrich, C. (2004). Children and the physical environment Human Ecology, 32(2),11-14. Waters, R. (1999). Teachers as researchers: Making sense of teaching and learning. Language Arts, 77(1), 44-47.

Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. Journal of Educational Psychology96(2),195-198.

Wilson, B. L., & Corbett, H. D. (2001). Listening to urban kids: School reform and the teachers they want. Albany: State University of New York Press.

Young, T. A., & Crow, M. L. (1992). Using dialogue journals to help students deal with their prob¬lems. Clearing House, 65(5), 307-411.

الفصل الخامس:
رؤى المعلم: إنشاء مجتمعات من الممارسة

إذا أهان طالب، طالبًا آخر، فمن الأسهل علينا أن نعلمهما معنى اللياقة، ولكن المسألة هنا هي معرفة أي عنصر من العناصر المتاحة لدينا هو العنصر الأساسى، الذي ساهم في حل هذه المشكلة .. فمن الواضح أن التصرف الأمثل في حينها هو أن تستدعي الطالبين اللذين تلفظا بألفاظ غير لائقة ومهينة .. فضلاً عن أن نقتفي آثار الإهانة .. فهما يحاولان تقليد أساليب أولاد الشوارع .. والقصة لا تتعدى كونها تقليدًا فقط، كما قال المعلم، ولا يفكر الطالب فيما يفعله، ولكن يفكر أن يجد التغيير في الممارسة أكثر من أن يكون له سلوك مقبول.

(ألفي كوهن ١٩٩٧/ ص ١٥).

في عام ١٩٩٦، منحت الفرصة أن أعمل ضمن مجموعة رائعة من معلمي الصف الثالث، والذين يعملون في مدرسة تقبل- في المقام الأول - الأطفال الأمريكيين الأصل، أو من يقطنون بمكان قريب من أراضي السكان الأمريكيين الأصليين. فقرر المعلمون أن يتركوا الوحدة والعزلة التي يعيشون فيها داخل الفصول، والعمل بشكل جماعي على تحويل هذه الفصول إلى الأفضل. ونقدم فيما يلي مقتبسين اثنين من ملخص لعمل هؤلاء المعلمين مكتوبة بواسطة (جوني ووكسينجستيك) أحد المعلمين:

"في ربيع عام ١٩٩٦، نشأت فكرة بين مجموعة من معلمي الصف الثالث عن معتقدات شائعة، وكيفية جعل هذه المعتقدات شيئًا حقيقيًا على أرض الواقع. فأردنا أن تعمل على إيجاد مجتمع في فصولنا يفيد الفصل، ومستشاريه، ونحاول في الوقت نفسه أن نصل إلى مستوى الدراسة في شمال كارولينا، والذي يدرس دراسات اجتماعية للصف الثالث؛ فلم تكن هذه الفكرة جديدة بالنسبة إلينا أو للتعليم؛ إذ تتم – واقعيًّا – تداول فكرة مستشارين الفصل بشكل هادئ فيما بيننا لبرهة. فكل منا قد قام بقراءة الكتب، والمقالات الاحترافية، وتحضير ورش عمل وحلقات دراسية، ليستطيع القيام بمثل هذه الممارسات بشكل جيد؛ فنحن معلمو الفصول، لدينا أفكار أكثر لإعطاء الطالب اختيارات أكثر، واستخدام أوسع للعمل التعاوني والتعلم التعاونى، فيما بين المناهج، والذي يقربنا من أفكار المجتمع، والفصل ومستشاريه، وكيفية تفكيرهم. فقد بدأ الموضوع عندما أصبحنا "مجتمعًا من معلمي الفصول" يمتلك القوة؛ كي نعمل معًا، ونناقش ما يحدث في فصولنا، ونناقش الطرق التي يمكن أن نسلكها؛ لكي يتحقق الأمر بشكل أفضل، إلى أن شعرنا أننا قادرون على اتخاذ الخطوة التالية في بناء المجتمع الفصلى. وبالبحث، وجدنا أن فصولنا تفتقد شيئًا ما، ولكننا لا نستطيع أن نضع أيدينا عليه، لكننا علمنا أن ما يحدث في فصولنا سرعان ما يظهر على السطح؛ ولذلك فإن حل أي مشكلة نجده سريعًا، ولكنه ليس في الحقيقة ذو معنى وفعال؛ لأنه لا يدوم.

ومع كل هذا التغير الذي حدث في فصولنا، فقد نسيت أهم العناصر في العملية التعليمية، وهو المعلم، فأنا من المؤمنين بضرورة أن يغير المعلم من نفسه، فلا يجب على الأطفال أن يتكيفوا مع احتياجاتى، ومواطن قوتى، وأسلوب تدريسي في الفصل؛ لكي يتعملوا بشكل صحيح، فكوني مدرسًا يعني أنني خادم عام، أعرض خدماتي لصالح المجتمع الذي أعيش فيه، فما لا يدركه المعلمون الآخرون أو أنا، هو مدى تأثير هذه الأفكار على حياتنا. فكل منا لديه مواطن قوي في أسلوب تدريسه، ونحن على أتم استعداد (بأي شكل إن كان) لأن نتعاون مع (المحافظون على السلام أو صناع السلام) الاسم الذي

أطُلِقَ على مجموعة من المعلمين، يعطون تمارين معينة لمجموعة من طلاب الصف الثالث؛ فشعرنا بالبهجة تارة لما وجدناه، وشعرنا بالدهشة تارة، لأنه كان علينا معرفة كيف أن للمعلم تأثيرات مختلفة، وأنه علينا- وليس على الطالب - أن نتكيف مع احتياجات الطالب، وليس على الطالب أن يتغير ليواكب ما نحن عليه.

في هذه المدرسة الصغيرة، وفي هذه الكتلة من الصف الثالث، نجد أن المعلمين يمثلون طبقة المعلمين المحترفين؛ فقد أدرك المعلمون أن الروتين المتبع في عملية التدريس لا يلبي احتياجات طلابهم؛ فقد عملت مع المعلمة "ووكنجستيك" لمدة أكثر من ١٠ أعوام، فوجدنا أن "المحافظين على السلام" يعملون على تطوير النموذج الذي تأثر به عديد من الفصول للمعلم – من سن الحضانة حتى الثانوية. كما أن "المحافظين على السلام" يمثلون مجموعة من التمارين (يتم وصفها في الفصل ٨)، والتي صنعت بواسطة فريق من المحترفين، الذين أعتبروا أن هذا خلاصة مجهودهم فقط، ولكن مع مزيج من أفكار الطلبة، وثقافاتهم وطريقة معيشة مجتمعاتهم.

في مستهل هذا الفصل، اقتبسنا كلمة من (ألفي كوهن ١٩٩٨م)، والذي اقترح أن المناخ والقواعد التي توجد في أغلب المدارس تساهم في صناعة سلوك الطلاب، والذي يعتبره المعلمون سلوكًا غير مسئول، وقليل الاحترام للآخرين؛ فقد قال (كوهن) أنه في أغلب الأحيان يتم الحكم على الطلاب بأنهم غير مسئولين أو قليلو الاحترام للآخرين .. ببساطة لأنهم فشلوا في أن يتبعوا تعليمات الإدارة، فهم ينتظرون من الطلاب أن ينفذوا أوامرهم كما هى، بغض النظر عما إذا كانت هذه القواعد معقولة أولا، أو أن يحترموا الإدارة بغض النظر عن أن هذا الاحترام يُقدّر أو لا يُقدّر. (كوهن صفحة ٤). "فكوهن" يريد من المدرسة أن تتخلى عن المنصب الموقر طوال الوقت، والذي يلقي باللوم دائمًا على الطالب بشكل كلى. وكبديل عن ذلك، يتقرب الطالب من واضعي النظرية البنائية، الذين يأخذون من الأفكار التي تتخذ من الطفل مركزًا لها (فريبرج ١٩٩٩م، ماك كاسلين

وجود ١٩٩٢م، ووواينشتين) – في حثه على أن المدرسة هي التي تبذل الجهد؛ كي تتحكم في الموقف من سلوك الطفل – لزيادة معدلات السلوك المرغوب فيه ولتقليل معدلات السلوك غير المرغوب فيه.

إن إدخال مثل هذه الشروط في مدرسة، ترعى الشعور بالانتماء، والمنافسة، والمسئولية والعطاء يتطلب مجهودا من كل أعضاء هيئة التدريس والمدرسة ككل؛ فهذه المقدمة تتمركز حول أساس رؤية نظامية للمدرسة والفصل، اللذين يعترفان بأن كليهما له أنظمته المعقدة، والتي لا يمكن أن تنفصل عن بقية الأنظمة، وتكون متضمنة عائلات الطلاب والبيئة الثقافية الاجتماعية؛ فهذه المدارس تحتوي على معلمين يطبقوا الاحترافية في العمل من خلال التشجيع، والتعاون، والمشاركة كفريق؛ لتحقيق أهداف واضعي المناهج، كما هو الحال بالنسبة إلى الأهداف العاطفية، التي تتبنى مناخًا صحيًا لكل ما سبق؛ فنجد في كتلة الصف الثالث التي تتبع المعلمة "ووكنجستيك" ما يدلنا على التغيرات الإيجابية في الفصل والمدرسة، مثل: الاحترافية، والتعاونية، ووضع نظم للأفكار والنقد الانعكاسي.

في هذا الفصل من الكتاب، نجد أن العوامل البنائية للمدرسة، والتي من شأنها تشجيع المعلم واحترافيته من خلال الانعكاس، ومساهمة للفريق، ووضع نظم للتفكير.. هي من أهم العوامل التي تقوم عليها المدرسة، والتي يحاول المعلم من خلالها أن يتفهم خبراتهم، وكعلمية تعاونية تضم مجموعات صغيرة من المعلمين، فعلى سبيل المثال هناك معلمون يعملون معًا في فريق عمل، في ضوء أهدافهم الحالية. وقد ناقش أيضًا إنشاء مجتمعات من الممارسة داخل المدارس؛ لكي يجتمع المحترفون؛ لاتخاذ قرارات تعاونية، وإبداعية ويحلوا المشكلات.

القواعد المدرسية والمناخ المدرسي

تعرض الرؤية النظامية تجاورًا ممتعًا وتناقضًا مركزيًّا وأفكارًا شعبية لتحسين البيئة المدرسية والفصلية (كلارك، هونج، وستشويباك ١٩٩٦م). وقد نادي المؤيدون بشكل دائم بتطبيق النظامين المركزي واللامركزي في المدارس؛ لكي نسيطر على المدرسة. وكان عديد ممن يمتلكون اتخاذ القرار، لا يستطيعون اتخاذ القرار بسبب مركزية الهيئة التشريعية للولاية، والتي تم إنشاؤها بشكل يصعب الوصول إليه، سواء للطالب أو المعلم. وبالإضافة إلى وجود عديد من الرؤساء والمحترفين، ومنظمات خاصة تدفع هذه المدارس تجاه تطوير الأداء حسب المعايير المحلية. وفي الوقت نفسه، فإن المؤيدين للإدارة المبنيه على الموقع للمدارس ووجدوا أن تفويض المعلم قد لاقى إجماعًا شعبيًّا، حيث يتم تمكين الأفراد من التقرب من الطلاب لاتخاذ قرارات مهمة ومرجوة؛ لكي يتم تنفيذ البرامج التعليمية، إذ إن لدى صانعي السياسات، والمشاركين عديدا من التفسيرات البنائية "لتمكين المعلم".

والتفسير الأبرز ضمن هذه التفسيرات هو مفهوم التمكين، الذي يعد مختلفًا جدًا عن المفهوم التقليدي للسلطة في المدرسة. وبشكل تقليدى، فإن المدارس تعتبر منظمات بيروقراطية؛ حيث إن من يصنع القرار هم من في الأعلى؛ فالهيئة التشريعية والمستشارون، ومشرفو المقاطعات، ومدراء المبانى، هم مصدر القوانين، والإجراءات والمناهج، ويتوقع من المعلمين أن يستجيبوا للمطالب، والإجراءات والمناهج؛ إذ يتم معاملة المعلم كتقنى، يتمرن على الممارسات التي يبلغه بها المقيمون خارج المدرسة. أما عن هؤلاء الذين يستخدمون القوة في البيروقراطية التقليدية للمدرسة، فهى مشتقة من حيازة السلطة والسيطرة (كلارك، هونج، ستشويباك، ١٩٩٦م، ص ٥٩٦).

وقد أشار (مايروف ١٩٨٨م) إلى وجوه الاتفاق، التي وجدت بين سلطة المعلم والاحترافية، والتي بالنسبة له، سلطة اختيار حرفية أي شخص في ثقته بنفسه، وبالطريقة

الذي ينفذ بها عمله (صفحة ٤). بينما في التشريع الأخير (مثال: لن يترك طفل دون تعليم) ينادَي بالتطبيق الصارم، الذي يقوم على الممارسات المعتمدة على الأبحاث، فعديد من علماء الإصلاح نصحوا أنه يجب وضع المعلم في مكانة احترافية؛ حيث إنه من يضع حلولاً للمشكلات، نماما مثل من يقدمون البحوث (منتجين لها) وأولئك المستفيدين منها (المستهلكين لها)، (لسيتون، وايت كومب، بروكو ٢٠٠٧م).

إن الانعكاس من أحد العناصر التي تميز بين دور المعلم كمحترف، في مقابل دوره كتقنى؛ يعتمد على معرفة أنواع كثيرة من المشكلات، بينما يكون دور المحترف عبارة عن تطبيق الانعكاس والحكم على الأزمات من خلال ظروف معينة. حديثًا، تم وصف الدور الاحترافي للمعلم كأحد الخبراء (دارلنج هاموند ٢٠٠٦م، دارلنج هاموند، وبرانسفورد ٢٠٠٥م) والذي يستطيع حل المشكلات، وإرساء معرفة جديدة، وبدوره، حل مشكلات جديدة .. في مقابل ذلك نجد العامل الذي ينخرط في عمله الروتينى. على كل حال، من عمل بالفصل يعلم جيدًا أن المعلم يسيطر على المشكلات والأزمات وأن المدرسة لا تقدم نفسها بشكل معلن في هذه المواقف، ولكن التفضيل يكون للمواقف والأزمات التي لا يستطيع أحد السيطرة عليها .. ليس المعلم وحده هو من يواجه الأزمات والمشكلات كل يوم، فغالبًا ما تقدم هذه الأزمات "أوقاتًا متخبطة" (رومانو ٢٠٠٤م) أو الأحداث التي تتطلب انعكاسًا سريعًا وقرارات فورية. وطبقًا لما قاله "سكون ١٩٨٧"، فإن الأعمال مثل التدريس خاصة بالممارسة، التي تحل المشكلات الآلية، ويختار الوسائل التقنية، التي تتناسب بشكل أفضل مع الممارسات المختارة.

إن التعاون مع المعلمين الآخرين يمكن أن يزيد من حالة الاحترافية في التدريس في مراجعتهم للأدب عن تفويض المعلم ونمو احترافيته. وقد أفاد كلارك، وهونج وسكويباتس (١٩٩٦م) أن المعلمين اليوم هو أكثر نشاطًا ومشاركة في اتخاذ القرارت، التي تؤثر على المدرسة بأكملها. فلم تجد المعلمين بعيدين عن فصولهم، أو في عزلة عن

المعلمين زملائهم، أو ليست لهم صلة بالإدارة التي هي أساسًا للمدرسة. كما وصف كل من كلارك، هونج، ستشويباك (١٩٩٦م) الدور الجديد في المدارس، الذي يؤكد روح الفريق لدى المعلمين.

إن الشيء المتوقع من المعلمين، في بعض التصرفات أو غيرها، المشاركة في القرارت، التي تهم مجلس إدارة المدرسة؛ حيث إن المعلمين يعدون جزءًا لا يتجزأ منهم، فقد وجهوا بصراع في علاقاتهم، يتطلب منهم أن يعملوا بشكل تعاوني في المواقف المتوترة، والتي تحتوي على اختلافات عديدة في القيم؛ مما يتطلب معرفة كيفية حل هذه الصراعات التداخلية. وبالإضافة إلى ذلك، أن يكونوا واضحين في قيمهم، والأغراض التي تعمل المدرسة من أجلها في وسط مجتمع ديمقراطى، فدون أن تكون هناك أرض صلبة نقف عليها في مثل هذه المواقف، فسيكون الوضع صعبًا عليهم في أن ينشأوا بيئة صالحة للتعليم. لقد لاحظ كل من كلارك وهونج وستشويباك (١٩٩٦م) أن الانعكاس الاحترافي وتكوين فريق عمل، يتطلب أيضًا الانتباه إلى السياق الأوضح للمدرسة، وللغرض الذي من أجله أُنشِأت المدرسة (استشهد سكيفلر بمقولة زيتشنر وليسون، ١٩٩٦م)؛ حيث قال إنه: لا يستطيع المعلم أن يحظى بانتباه كل الطلاب وحده، تاركًا الأوضاع الأكبر والأغراض للتعليم أو للآخرين؛ كي يتخذوا القرارات؛ لذا يجب يقدموا خطوات مسئولة وفعالة للأهداف المرتبطين بها، وللأوضاع الاجتماعية، التي من الممكن أن تحقق هذه الأهداف، فإن لم يكونوا عملاء للآخرين، فإنه يجب عليهم أن يقرروا وكالتهم خلال تقييم المواقف الصعبة والمستمرة، والأزمات التي قد تطرأ (صفحة ٢٠).

وبإيجاز، فإنه من وجهة نظر المعلمين وانعكاسات تكوينات الفريق الدائمة، ونظام التفكير .. فإن كل ما سبق يعد من أهم العناصر الدافعة للتطوير الاحترافي والإدارة في المدرسة والفصل، وسيتم شرح هذه العناصر فيما يلي ..

قيمة الانعكاس

يعد الانعكاس من القيم الجيدة لمهنة التعليم (ليستون، وايتكومب، بوركو ٢٠٠٧م، زيتشنر، ليستون ١٩٩٦م)، وترجح الأبحاث أن المواقف تجاه الانعكاس ترتبط بشكل إيجابي بالتعليم (جيوفانيللى، ٢٠٠٣م). ويدرك المعلمون الذين يؤمنون بالنظرية البنائية أنه مع اعتبار إدارة الفصل والمواد الأكاديمية؛ فإن كل طفل وأسرته مختلفون عن بقية الفصل، والمدرسة، والمجتمع، والانعكاس الذي يعد لا قيمة له في هذا الوقت، أو من الممكن أن تستعمل سلة بها خدع تقنية تساعد في حل الأزمات. يوضح الشكل (٥ -١) مثالاً على كيفية توضيح الانعكاس في الفصل، ويقدم زيتشنر وليستون (١٩٩٦م) مثالاً على الاختلاف بين تطبيق الحلول التقنية، واستخدام الانعكاس وحل الأزمات الفصلية. وفي مثالهم تناولوا منظور معلمة في أوائل الثلاثينيات من عمرها، بيضاء اللون، تواجه مجموعة من ٦ أطفال (خمسة منهم ملونون، ينتمون لعائلات ذات دخل منخفض) ليستعرضوا مشكلاتهم، في خلال ٤٠ دقيقة، في فترة الاختيار الحر، فهؤلاء الأطفال إما أن يجلسوا دون أن يفعلوا شيئًا، أو يتنافسوا، وتعم الفوضى بالفصل حيث إنهم سيستخدمون ألفاظًا غير ملائمة للفصل مع بعضهم البعض. تسمح"راشيل" والمعلمون المتعاونون معها أيضًا بوجود فترة اختيار حر ويقدرونها؛ حيث إنها تسمح للطالب باختيار ما يشاء.

ومن خلال رسم خطوط عريضة، أو وجود موقف عقلاني تقنى، فإن "راشل" تجد أن المشكلة في البداية تكمن في السعي وراء التقنية؛ لكي تغير السلوك الطلابي المنحرف دون فحص السياق الفصلى، الملازم لحدوث هذا السلوك ودون سؤال الطلاب، أو اختبار سياق الخلفيات الثقافية لطلابها. فقد تأكدت أن هناك انعكاسًا حيث إن المنهج المبني على حرية الطفل من الممكن ألا يكون فعالاً لكل من في الحجرة؛ ومن ثم تغيرت نتائجها، ولم تعد تركز فقط على إضافة السلوك الطلابى، فضلاً عن تسهيل الاختيارات على الطلاب، من خلال التخطيط ومراقبة الطلاب أثناء وقت القراءة الحرة.

رؤى متعلقة بالانعكاس

وصف ستشون (١٩٨٣م) الانعكاس على أنه يحدث على مرحلتين: الانعكاس الناتج عن الحدث والانعكاس باعتباره الحدث، فالانعكاس الناتج عن الحدث يقع خلال التخطيط أو بعد حدوث الفعل، بينما الانعكاس باعتباره حدثا يقع أثناء حدوثه بالفعل. وقد أكد "ستشون" أهمية الممارستين الانعكاسيتين مثل: المعلمين، تحديد المشكلات واعادة تحديد أطرها في ضوء المعلومات المكتسبة من الأوضاع العملية، كما يؤمن ستشون(١٩٨٧م) بأنه بينما يستطيع المتعلم والآخرون أن ينالوا من المعرفة الحرفية، والمهارات التقنية من البرامج، والخدمة الداخلية، وقبول النتائج، فإن المكون الثاني الأساسي لتعليمهم يأتي من خلال عمل مستمر وانعكاس على الأزمات اليومية، التي تقابلهم أثناء الممارسة. وقد أوضح "ستشون" أن هذه المعلومات، التي اكتسبوها من الخبرة غالبًا ما تكون معلومات ضمنية وصعبة التحليل، وهو لا يشير إلى الإدراك المعرفي وقاعدته بالنسبة للتعليم، أو أي أشكال أخرى للممارسة الاحترافية؛ فضلاً عن الإشارة إلى "النظام التقييمى"؛ الذي يحتوى على رؤى عديد من المحترفين من العلماء واضعي النظريات، والممارسات، والمعرفة، والقيم التي تؤثر على المواقف وكيفية حلها، مما يمكن ملاحظته، ونوعية الأسئلة التي يمكن أن يكونها الفرد، والقرارت، التي يتخذها الفرد في موقف معين. وطبقًا لما قاله "ستشون"، فإن الانعكاس يتضمن تشريح الموقف، الذي يصعب حله. فالمعلمون الانعكاسيون يدركون أن في إطار وجودهم، واعتمادًا على مرجعية الفهم لما حدث في فصولهم على أنه أحد الاحتمالات الممكنة، فإنهم قد يتفحصون الاحتمالات التي تكون لها الأولوية في العمل.

شكل (٥ – ١): أوقات عصيبة داخل الفصل

وصفت "روماتو ٢٠٠٤" من خلال دراسة أجرتها بنفسها، وتشمل ما يلى:

- شرائط مسجلة من فصلها.
- مراجعات للشرائط المسجلة لإظهار "اللحظات العصيبة"؛ حيث تتصاعد المشكلات وتتم مقاطعة الشرح.
- تحليل الأوقات العصيبة:
- ٦١ ٪ من هذه الأوقات العصيبة كانت بسبب موضوعات ناتجة عن الإدارة.
- ٣ ٪ من هذه الأوقات العصيبة تحدث أثناء عقابهم باستبعادهم خلف حجرة الفصل.
- ١٨ ٪ من هذه الأوقات العصيبة كانت بسبب عدم التحفيز.
- ١٨ ٪ من هذه الأوقات العصيبة كانت بسبب تطوع الآباء في وقت متأخر أو عدم ظهور أحدهم على الإطلاق.
- تحليل الأيام التي مرت دون أوقات عصيبة.
- تحليل للأفكار خلال أوقات عصيبة.

فجاء تحليل "رومانو" وانعكاسها عن الأوقات العصيبة؛ ليسمح لها بتقليل حدوث هذه الأزمات. وفي مناقشتها استنبطت "رومانو" ماذا يعود عليها من الانعكاس:

وجدت أن الرقم المهيمن على دقائق الإدارة تم تقديمه في صورة فترات زمنية، كان يمكن أن تتطور أو تتمتع بوجود انعكاس منظم في هذه الفترة، أو بعد التمرين.

فمثل هذه الأوقات تنصرف إلى التركيز على شيء جوهرى؛ مما يصعب على أن أرى أشياء بديلة وإضافية، يمكن أن تحسن من الموقف الحالى. ولكن الاختبار عن قرب لهذه الأوقات العصيبة في تدريسى، ساعدني على أن تكون لدي نظرة تنظيمية للأمور والأوقات، تعرض رؤية تستعيد الماضى؛ حيث إنني أستطيع الآن تناول الأمور بشكل مختلف، وتغيير طريقة شرحي في الفصل. وبفضل مثل هذه الأوقات، فغالبًا ما تتلاشي المتاعب في النشاط الدائم للتدريس، فلم أعد أستطيع أن أكون متأكدة من قدرتي على اكتساب رؤى عملية، لم أكن مشتركة فيها أو أدرسها.

رؤى المعلمين - إنشاء مجتمعات من الممارسة:

طبقًا لما قاله "زيتشنر وليستون ١٩٩٦م"، عن الخمسة المهمة للتعلم الانعكاسى، وهى:

- الاختبار، والتأطير، ومحاولة حل أزمات الفصل.
- أن يكون واعيًا بالأسئلة عن الافتراضات والتقييم التي ترتبط بالتعليم.
- ملازمة السياق التأسيسي والمجتمعي.
- أن يكون له دور في تطوير المنهج ومتابعة التغيرات المدرسية.
- تحمل المسؤلية للتطوير الإحترافى.

تختلف آراء "زيتشنر وليستون ١٩٩٦م" عن الإنعكاس عن آراء "ستشون". وطبقًا لهذا الاختلاف، فإن الكتّاب يرون أن رأى "ستشون" عن الانعكاس على الحدث والإنعكاس في الحدث يتجاهل شيئين مهمين للتعليم الإنعكاسى، هما: بداية .. تجاهل مزايا الانعكاس كعملية اجتماعية تحدث من خلال المجتمع التعليمى؛ فقد قدم "ستشون" الانعكاس على أنه فعل منعزل، بينما أقر كل من "زيتشنر وليستون" بأن تطور العمل يُدعم من خلال مناقشة الأفكار مع الآخرين، كما أكد كل منهما أن أفكار المعلمين تصبح أكثر وضوحًا وحقيقية،عندما يتم نبادلها ومناقشتها مع الآخرين.. فنجد أن مجموعة صغيرة من المعلمين يعملون بمدرسة، تقع في منطقة ريفية في غرب كارولينا، قاموا بتحويل فصولهم من فصول تقليدية، تعتمد على المعلم إلى فصول تعتمد أكثر على الطفل؛ فهؤلاء المعلمين يتقابلون أسبوعيًّا. يقوم معلم بوصف عملية المجموعة الانعكاسية، التي تشبه اجتماعات الطلاب لحل المشكلة ." إننا ندعو بعضنا البعض للجلوس على السجادة لمناقشة المشكلات وحلها. وهناك نستطيع أن نجرد أرواحنا، وأن ندعم بعضنا البعض، ونتعلم من بعضنا البعض ".

بالإضافة إلى فوائد الانعكاس التعاونى، أقر "زيتشنر وليستون ١٩٩٦م" أن رأي "ستشون" يعبِر عن الانعكاس فقط عند ممارسة التعليم في مستوى المعلم الواحد، ويتجاهل الحالات الاجتماعية، التي تبنى على الممارسة؛ فقد أكد "زيتشنر وليستون" أنه يجب تشجيع المعلمين حتى يركزوا على الممارسات في داخلهم، و حسب ظروف هذه الممارسات؛ فالمعلمون الانعكاسيون ينشدون رؤية أكبر من خلال عملهم، واختبار ممارساتهم، كما هو السياق والأحوال للمدرسة والمجتمع المحلي المحيط بها.

ومع كل الاحترام للسياق المدرسى، فقد عقَّب جونز (١٩٩٦م) قائلا: "إنه لمن المستحيل فصل الإدارة عن مثل هذه الأشياء، مثل المناخ المدرسى، والتنظيم، وصنع القرار، ونوعية الدعم الاحترافي الذي يقدم داخل المبنى المدرسي (ص ٥٠٨). كما لاحظ "جونز": أن المدارس التي لديها معلمون يعملون بشكل جماعي ليحققوا الأهداف الوضحة، لديهم مشكلات سلوكية أقل، ويتعلم الطلاب منهم بشكل أفضل؛ وأنه بأخذ بناء الفريق ونظام التفكير في الاعتبار، فمن الممكن أن نصل إلى ما أوصى به "زيتشنر وليستون ١٩٩٦م" من تضمن الممارسة الانعكاسية للعمل الجماعي التعاونى، فيما بين المعلمين، مع أخذ رؤية إدارة المدرسة للتعليم في الاعتبار.

قيمة بناء الفريق وتنظيمه

"إن قيمة بناء الفريق وتنظيمه بشكل جيد، هي القول بأن
كلنا نفكر معًا بشكل أفضل من أن يفكر كل منا بمفرده ".
(جان بيلمور، برينسيبال، ستشنك (من مدرسة ابتدائية)، ماديسون، ويسكونسن).

ولقد لاحظ فريدمان (١٩٩٧) أنه طالما تم تزايد التأييد بإنشاء فرق مدرسية، أو مجتمعات تعمل على وجود ممارسات، كوسيلتين أساسيتين للتطوير التعليمي والبنائي في المدارس، فإن محصلة هذه الفرق في المدارس جاءت مخيبة للآمال، بالمقارنة مع وجود الخبرة في صناعة المؤسسات وخدمنها. وقد سجل "فريدمان" ما حققه الفريق في المدارس

من أنه كان ضعيفًا للغاية؛ لكي يترسخ الأساس البيروقراطي – التخصص، والمعايير، والتسلسل الهرمي للسلطة – و الذي يجب أن يمدهم بالعنصر الأساسي للتمدرس؛ فالغرض الأساسي الذي يؤكد أهمية الفريق هو اعتباره أداة لنقل المعلمين من السيطرة وإدارة عملية التغير على مستوى المدرسة. وقد قص ريتشارد سون (١٩٩٦) علينا قصة نجاح فريق مدرسى؛ حيث إنه شرح كيفية انهماك المعلمين في اتخاذ القرارات، وكيف يمكن لكل من "التطوير البنائي والتعليمى" أن يصبحا حقيقة. وعندما تحرز المدرسة نقاطًا عالية مثل مدرسة "ستشتك" الابتدائية في ماديسون، ويسكونسن، حيث تم برنامج بناء الفريق المدرسى؛ ففازت بنصيب الأسد من ثمار هذه الإنجازات. وقد لاحظ "شينك" المسئول وقتها أن "تحقيق الإنجاز المطلوب يتطلب إعادة ترتيب للمدرسة". "إن بناء الفريق هو بمثابة البنية التحتية لإجراء التغيرات بالمدرسة" (ريتشاردسون، صفحة ١). إن إنشاء فصول تحتوي على أطفال من جميع الأعمار للصفوف الأولى والثانية كان من إبداع الفريق في مدرسة "شينك"، مما أدى إلى التطور في القراءة وإحراز أهداف تضاهي ما أحرزه الصف الثالث.

رؤى مجتمعات الممارسة:

ترتكز وجهات نظر هذه المجتمعات على النظريات المعاصرة لتطوير الإدارة المشتركة لـ "بيتر دراكر، إي إدواردز ديمنج وآخرين". إن الافتراض الأساسي هو أنه على المدرسة أن تكون منظمة؛ حيث إنها لابد أن تمد المعلمين - كما تمد الطلاب - بالتجديد العقلي والروحي المستمر. إن معنى الالتزام كنموذج للمجتمع من الممارسات على مستوى المدرسة يعتمد، بشكل جزئى، على عمل سكيرتك (١٩٩٥ b، ١٩٩٥a)؛ والذي قارن بين الالتزام في مؤسسة المدرسة بالبيروقراطية، ووصف المدارس بالبيروقراطية المحترفة، والتي "تتقدم على المسئول عن المعايير"، كما أنها: "وجدت لكي تجعل الممارسات ممتازة؛ حيث إن هذه الممارسات قامت على معايير مهمة" صفحة ٢٠٢. وعلى الرغم من أن هذه المواصفات

التي يجب أن تتوافر في المدرسة، تقلل من قدرتهم على التكيف مع التغيير وعلى الإبداع، والمدارس، كمنظمات عامة، فإنها يجب أن تستجيب للتغيير إما بإضافة وحدات فرعية للبرامج والفصول على سبيل المثال، أو أن يكون هناك محترفون، يتمتعون بمعرفة متخصصة، أو استهداف المعلمين إلى أن يصيبوا الهدف، وأن يضعوا قاعدة للتعليم الفعال. إن مِثلَ هذه الأنماط البيروقراطية للمبتدئين تحمي المنظمات من الاحتياج إلى اندماج في الإصلاح الحقيقى.

ينشأ الإلتزام في بيئة من عدم التأكد، والإبداع، والتكيف كبديل عن البيروقراطية (سكيرتك ١٩٩٥م). والالتزام "من أولويات الأساسية للإبداع"، ويعمل على حل المشكلات، التي تنشأ داخل المنظمات، التي تخترع نوعية عمل جديدة بداخلها "سكيرتك صفحة ٢٠٣"، والتي تعد غامضة. فالمواقف حيث تستلزم أن يتعاون المحترفون بالمدرسة، مثل معلمي التعليم الخاص والعام، والأخصائيين النفسيين، والمستشارين مع بعضهم البعض لتلبية الاحتياجات المتعددة للمتعلمين؛ فالمشتركون في هذا النوع من "الالتزام" لا يسمح لهم بالعودة إلى الاحترافية والتخصص، لتقسيم العمل، لأنها لاتكون "جاهزة للاستعمال"، ونجد كذلك أن الممارسات التي تقوم على المعايير موجوده بالفعل للعمل المطلوب. لهذا، فإن نجاح أي عمل قائم على الالتزام يعتمد على قدرتهم على الانخراط في العمل الجماعي والأساسيات التي تتطلبها الجهود الإبداعية. ويقارن الجدول (٥ – ١) بين الالتزام في المدرسة مع البيروقراطية في المدارس.

يستطيع البناء الالتزامي المشاركة في وضع قاعدة للمعرفة للممارسات الفعالة للتحول التعليمي للطلاب، على كل المستويات؛ فلم يعد المعلمون يواجهون التحديات في تلبية احتياجات الطلاب بمفردهم، فضلاً عن وجود مجموعة داعمة من المحترفين تجتمع معًا، لرسم الانضباط الداخلي المستجيب للإبداع في مواجهة الأزمات التي تصادفهم في ممارستهم.

جدول (٥ – ١): مقارنة بين الالتزام والبيروقراطية.

الالتزام	البيروقراطية
يعتمد في المقام الأول على أساسيات الإبداع.	يعتمد في المقام الأول على أساسيات وضع المعايير.
يعمل عمل المنظمات التي تبحث عن حل للمشكلات، وتخترع ممارسات جديدة للعمل، والتي تعد غامضة وغير مؤكدة.	ينشد الكمال من خلال الممارسات القائمة على المعايير؛ حيث إنه تم صياغة هذه المعايير لتؤدي عملها على أكمل وجه).
تنشأ في بيئة من عدم التأكد، والإبداع، والتكيف.	يقلل من قدرة المدرسة على التكيف مع التغيير والإبداع.
بتعاون المعلمون في المواقف المتوترة، والتي تتميز بالحدة في اختلاف القيم .	الاستجابة للتغيير بإضافة أنظمة الوحدات الفرعية والفصول، على سبيل المثال: الفصول التي تحتاج إلى محترفين لديها معرفة متخصصة.
الاستجابة للتغير؛ حيث يتم استهداف المعلمين ليخضعوا لبرامج "تدخلهم إلى الخدمة" وتضع قاعدة للتعليم الفعال .	لا يمكن أن يعود المشاركون للتخصص لتقسيم العمل، لأنه لا يوجد شيء "جاهز للاستعمال"، حيث إن الممارسات القائمة على المعايير موجودة.
النجاح المرتكز على قدرة كل من يشارك بالعمل على الانخراط في التعاون؛ لإرساء أساسيات الالتزام في الجهود الإبداعية لتقرير الاستجابة للأزمات .	المبتدئون البيروقراطيون يقومون بحماية المدرسة من الانخراط في الإصلاح الحقيقي.
تتمركز القوة في إتاحة الفرص للكفاءات ذات الثقة، ولرسم الطريقة للوظيفةكما يفترض أن تكون .	تتخذ القرارات ممن بيدهم السلطة العليا، والقوة والتحكم.

الغرض من وجود مجتمعات الممارسة

يصف كل من كلارك وهونج وسكيوبباك (١٩٩٦) الدور الجديد للمعلمين في المدارس لتأكيد دور فرق للمعلمين بقوله:

يمكن توقع تصرفات المعلمين في بعض المواقف، ومشاركاتهم في اتخاذ القرارات، التي تهم المجتمع المدرسي الأكثر تحررًا، والذي يعدون جزءًا منه؛ فهم يواجهون الصراعات في هذه العلاقات، والتي تتطلب منهم العمل التعاوني في المواقف المتوترة، كما أنها تتميز بالاختلاف الحاد في القيم. إن هذا الموقف يقترح أنهم في حاجه إلى معرفة كيفية حل الصراعات الداخلية الشخصية، بالإضافة إلى ضرورة كونهم واضحين في قيمهم وأغراضهم عن التعليم في مجتمع ديمقراطى، ص (٦١٢)

لقد وصف كل من "بيرتشاك، كونّر، كروفورد، كان، كاسر، يرنر، وشورت ١٩٩٨ التحديات والوعد بإنشاء مجتمع من الممارسات فيما يلي:

إننا كمعلمين .. مررنا بتجربة الشعور بصعوبة كيفية إيجاد وقت للانعكاس على تدريسنا؛ ولكي ننخرط في محادثة ذات معنى مع زميل، فنحن نتصارع من اجتماع إلى اجتماع، ومن طالب لطالب، ومن كارثة إلى أخرى .وهذا هو العادي لكل يوم يمر بنا.

إن اهتمامنا ينصب على مجموعات دراسية بعيدًا عن الحديث مع الزملاء، عن مسائل احترافية لكي نتوقف عن العدو في طريق مفتوح، ونأخذ الوقت بالفعل لتعكس المحادثة عن التعليم والتعلم.

من الممكن أن نرى بعضنا البعض في اجتماعات الكلية، وجلسات مذاكرة الأطفال وعديد من اللجان المدرسية، ولكن هذه الاجتماعات تعمل حسب أشياء مرتبة، يجب تنفيذها مع مجموعة عمل محددة. فكنا بمفردنا في مدرسة مليئة بالناس. بينما يبدو شيئا طبيعيًا أن يأتي المتعلمون إلى المدرسة، ويتشاركون في اهتماماتهم فلقد رأينا التجمعات في المناسبات تتم فقط مع زميل أو اثنين.

بدأنا بسؤال عن إنشاء مجتمع من المتعلمين في المدرسة. هل سنجد طريقة لعمل الانعكاس وحوار؛ ليكون جزءًا من حياتنا اليومية كمحترفين في المدرسة؟ هل كان من الممكن أن نتمهل حتى نستطيع التفكير في كيفية "عمل" المدرسة؟ أو نتحدث بشكل منتج

عن اختلافاتنا كمعلمين، ونجد طرقًا لاستخدام هذه الاختلافات لبناء مدرسة أقوى؟ كيف يمكن أن تصبح أصواتنا كمعلمين أقوى جزء في التغيرات المنهجية من خلال المدرسة، وعبر الضواحى؟ هل هناك أي طرق أخرى للتطوير الاحترافي يومًا ما؟ (صفحة ١).

تستطيع مجتمعات الممارسات أن تخدم أغراضًا عديدة في المدرسة. وتستطيع أن تريح المعلم من الوحدة والعزلة، مع إتاحة الفرصة لانعكاس الضمير وتقييم التعليم، ودعم المعلمين اللذين يبذلون المجهود في عمل الأبحاث.

والغرض من إقامة هذه المجتمعات هو إراحة المعلمين من العزلة؛ حيث غالبًا ما يعملون في عزلة، حتى في حالة التضمين، التي أصبحت ممارسة شائعة بشكل اكبر،فالتدريس سيظل دائما النشاط، الذي غالبًا ما يفعله المعلم بمفرده. ويعد التعاون فضيلة احترافية، وشيئًا يتجاوز المعرفة البسيطة في مكان العمل أو في الفصل، بينما يمكن لفريق من المتعلمين أن يقدم روح المجتمع، ويتشارك الالتزام، وتكون لديهم القدرة على الاتحاد لتحقيق القوة، ولحمل العبء معًا، ولتكملة قوة كل منهما الآخر وضعفه.

أما الغرض الثاني من مجتمع الممارسة، فهو إعطاء الفرص لمعلمي الأطفال؛ لكي يطوروا و ينقحوا "أنظمتهم التقديرية"؛ ليغتنموا الخبرة في مجال عملهم، وللتفكير فيها وتقييمها. وبينما تحدث العملية التلقائية للتعليم، فمن المهم أن يحدث هذا النشاط بشكل واعٍ؛ فالعمليات غير الواعية (التلقائية) لا تسمح للفرد بعمل نشاط، واتخاذ قرارات واعية عن التعليم؛ فهي فعالة فقط عندما تكون للفرد أفكار، يستطيع تقييمها، ويستطيع كذلك اتخاذ القرارات عما إذا كان الفرد يفعل أو لايفعل.

والغرض الثالث من إقامة مجتمعات الممارسة، هو تدعيم جهود المعلمين لتحسين ممارستهم من خلال عملية البحث (الفصل ١٣ يحتوي على مناقشة كاملة على ممارسة فعل البحث المخصص لتحسين الممارسة الاحترافية) وبكل من المدرسة والمعلم كوحدتين

للتغيير، فإن مشاريع البحث الفعلي تركز على المواقف الفعلية للعمل،الراسخة في البحث المرتكز على الأدب الهادف إلى حل المواقف. والبحث العلمي هو بمثابة منحة للمعلمين؛ حيث إن دوره يتوقف على رؤية الاحترافي الملتزم، يستجوب ممارساته ويتحرى عنها (كارّ كيميس، ١٩٨٨م)

هناك منحنى أخلاقي لهذا النوع الذي يدعى "الرؤية المشتركة"، والذي يتنافس أعضاء هذه الممارسات على تحقيقه؛ فهم يرون أنفسهم كشيءٍ،أكثر من كونه مجموعة من المهتمين بأنفسهم، يسعون وراء أهداف خاصة؛ فهم مجتمع من الأفراد الاجتماعيين المرتبطين ببحث للمعاني المشتركة؛ فالنهايات الفردية تكون متداخلة مع الأهداف المجتمعية،ولكن الاهتمامات الابتدائية هي من أجل الجودة الأخلاقية للعلاقات الاجتماعية، من خلال أعضاء المجتمع؛ بهدف إنشاء المسئولية المشتركة وصيانتها.

ممارسة أنظمة التفكير في المدارس

كما لاحظ كل من "سينج، كامبرون، ماك كاب، لوكاس، سميث، دوتون وكلينر (٢٠٠٠م)، أن:

غرقت معظم المدارس في الأحداث .. ويبدو أن كل حدث يتطلب استجابة معينة، في كل وقت، حيث يتدخل عضو من فريق آخر، يقوم بعمل بطولي لحل المشكلة: فيقوم بإيجاد الحل بأسرع ما يمكن إيجاد حل وسط (صفحة ٧٧).

وعلى أية حال، فإنه مع أن هذه الحلول السريعة أقرب إلى أن تلحق الضرر، فضلاً عن أن الجيد منها يتحقق على المدى البعيد؛ حيث يتم إنشاء نمط لحل المشكلات بشكل سريع؛ مما يؤدي إلى بزوغ نوع من "العجز عن الاهتمام بالثقافة" في المدارس (سنجي وآخرون ٢٠٠٠م، صفحة ٧٧). وعندما يبذل المتعلم الجهد الكبير؛ لكي يحل المشكلة بشكل سريع؛ فقد أصبح التركيز هنا على حل المشكلات، فضلاً عن منع حدوثها. إن أنظمة

التفكير التي تعطينا طريقًا بديلاً للنظر إلى المشكلات والأهداف؛ لا تجعلها أحداثًا منعزلة عما يحدث حولنا من في أحداث، ولكن يجب التعامل معها كأحداث داخل الأحداث العادية؛ أي كجزء من كل، والتي تعتبر عناصرها متسمة بطابع الوضوح والظهور مع مرور الوقت. (فريدمان ١٩٩٧م، سنجي وآخرون ٢٠٠٠م، سكرتك، سايلوروجى، ١٩٩٦م).

لقد قام سنجي وأصدقاؤه (٢٠٠٠م) بتطوير تمرين،يتكون من ٤ خطوات،وأسموه "الجبل الجليدى"؛ لكي يساعد التربويين في تعرف أنظمة التفكير وبنائها؛ ففي هذا التمرين، يحاول المشاركون فهم حدث معين في المدرسة أو الفصل، من أربع وجهات نظر مختلفة؛ فيرى كل المشاركين الحدث، وكأنه على "قمة جبل جليدى"، لايرون منه سوى الجزء المرئي منه كجزء ضخم وخطر ويهدد حياتهم، بينما يكمن معظم هذا الجبل الجليدى تحت السطح، ولابد أن يقوم المبحرون حوله - أي المشاركون – باختبار - البناء الداخلى، الذي يسمح للجزء الأعلى منه أن يصبح مرئيًا.

الجبل الجليدى: تقديم تمارين لأنظمة التفكير:

الخطوة الأولى: الحدث

قم بتحديد كارثة .. نشأت في مدرستك أو فصلك في الأشهر القليلة الماضية.

كيف حاول الناس إيجاد حل لها؟.

الخطوة الثانية: الأنماط والأساليب

ما خلفية الحدث الذي ذكرته في الخطوة الأولى؟ متى حدث من قبل؟ قم بتحديد خط زمنى، وتابع إنشاء أنماط سلوكية.

الخطوة الثالثة: البناء التنظيمي

ما القوى التي تبدو واضعة لنمط السلوك الذي تم وصفه في الخطوة الثانية؟. يتطور عديد من هذه القوى عبر الوقت، وكنتيجة للردود المعتادة للمشكلات المزمنة، عند تحديد المشكلة، فإن هذا البناء يوضح علامات الفاعلية الأكبر ؛ حيث إن المجهود المبذول له التأثير الأكبر نحو التغيير.

الخطوة الرابعة: النماذج العقلية

ما الشيء الذي يتعلق بتفكيرنا، والذي يسبب وجود البناء، والقوى التي يتم ذكرها في الخطوة الثالثة لكي تستمر؟ إن نمط القوى والبناء مبني على سلسلة من الأنماط والمعتقدات – والنماذج العقلية التي تدلنا على الكيفية التي يسير بها العالم – والذي يمكن أن يكون إنتاجيًا ومتداخلاً لأنهم يظلون غير متحدين. إذا كانت لهذه الأنماط والمعتقدات أن تصعد إلى السطح بشكل آمن، فمن الممكن اختبارهم وتغيير ما يرتبط بها من السلوك (سينج وآخرون ٢٠٠٠م صفحة ٨٠ – ٨٣).

بامتلاك نقاط نفوذ استراتيجية وبدء تكشف النماذج العقلية، التي أصبحت الردود المعتاده للمشكلات المزمنة، فإن الخطوة القادمة هي إنشاء فريق لتطوير الأفكار داخل المشروع بالنسبة لسينج وزملائه (٢٠٠٠م)، فإن الفرق تجابه أولا بضع أهداف أولية، ثم المحاولة للوصول إلى هذه الأهداف.

ماذا نريد أن ننشئ؟

... إن رؤية ما يمكن أن يتلاشى إذا نسى الناس اتصالات كل منهم بالآخر ... فعندما يبدأ الناس التوقف عن السؤال "ماذا نريد أن ننشئ؟" ونبدأ بجمع "الرؤية الرسمية"، فإن الجودة المتطوره، وقيمة العلاقات تتغذى من خلال إجراء المحادثات. ومن

إحدى أعمق الرؤى المراد مشاركتها، هي الرغبة في الاتصال بالغرض الأكبر، وببعضهم البعض (سنجي وآخرون صفحة ٢٣٠).

إن البناء الملتزم – مجتمعات من الممارسات – يطرح السؤال "ماذا نريد أن ننشئ؟ "؛ لكي نقوم بقيادة الممارسة داخل الحدث. وبينما هذه الأسئلة لا تحل محل المهمة في المدرسة والمواثيق الفصلية، فإن المحترفين يركزون على القيم والأهداف، التي تساعدهم على تأدية عملهم. ومن الممكن أن يشترك المعلمون في عمل تعاوني انعكاسي للتفكير، مع اعتبار القيم والأهداف، داخل سياق المجتمع والمدرسة، الذي يعملون فيه.

المعلمون كنماذج (قدوة)

قال جوزيف جوبارت، كاتب مقالات فرنسى:

"إن الأطفال في حاجة إلى قدوة، لا إلى نقاد "كالآباء أو المعلمين، فالأناقة البسيطة والحكمة المباشرة لهذه المقولة هي حكمة مدهشة. فمن المفهوم أننا لسنا أطفالاً فقط، ونتعلم بالأمثلة والنماذج. في مؤلف ألبرت باندورا (١٩٨٦م)، وهو رائد عالم في تطوير نظرية التعليم الاجتماعى، يشرح أن البالغين الذين يعملون بشكل تعاونى، ويحترمون بعضهم البعض، كما في الأطفال، فهم لا يمثلون فقط مثالاً للمهارة والسلوك، ولكنهم يساعدون بعضهم البعض في ترتيب الشروط النفسية للأطفال للتعلم التعاونى، ومعاملة بعضهم البعض باحترام. فعديد من المعلمين يشتكون من الأطفال لا يقدرون المسئولية والاحترام باتباعهم الإرشادات – حيث يتلقون الأوامر، ومع هذا التركيز على الشكوى من طلبات البالغين واحترام السلطة،

فنادرًا ما يسأل هؤلاء المعلمون: هل استطعنا إنشاء بيئة، يتم فيها النظر إلى الأطفال بشكل قيم، ويتم الإنصات إليهم وإلى أفكارهم.

جعل المدارس آمنة للفرق

يمكن للمجتمعات الممارسة أن تشارك وتساهم في وضع قاعدة معرفية للممارسة الفعالة للتعليم الذي يعكس تنوع المتعلمين على كل المستويات. وكأعضاء في المجتمعات، فإن المعلمين لا يريدون أن يواجهوا بالتحديات، التي تواجههم لتحول المتعلمين في عزلة. وفضلاً عن المجموعات الداعمة للقاء المحترفين، فهم يستطيعون أن يرسموا مناطقهم المتنوعة من خبراء التنظيم للإجابة عن أو مواجهة الأزمات التي تواجههم في ممارساتهم . ولكي تبدأ التطوير ومشاركة حقيقية للمدرسة؛ فالتعاون الأساسي في المدارس العامة في الخدمة يحمل عديدًا من المناحي للأطفال، التي تتضمن:

- **الاتصال الجيد – سيادة الممارسات والحوارات والنقاشات.**
- **ما يشير إليه سنج (١٩٩٠م) "بالثقة الجاهزة للعمل" كشرط؛ حيث يظل الأفراد على وعي بأولئك الذين يتعاونون، ويحاسبون على الأداء بالطرق التي تكمل أفعالهم.**
- **تعلم كيفية التعامل بشكل إبداعي مع القوى، التي تضاد العمل التعاوني في مؤسسات.. وفي المدرسة، على سبيل المثال: ثمة أفراد متنوعون يمكن أن تكون لديهم آراء متصارعة عن موضوعات معقدة.**
- **وكما وصف كل من "بيرتشاك، كونور، كراوفورد، كان، كاسر، ترنر، وشورت (١٩٩٨)" كيفية الحديث بشكل منتج عن الاختلافات كمعلمين، وإيجاد طرق لاستخدام تلك الاختلافات.**

- إبطاء الخطو أو الإيقاع بشكل كاف؛ ليتم الانعكاس والحوار دوره في حياتنا اليومية،كمحترفين في مدارس.

لقد حذر (مايروف ١٩٩٣) من أن هذه الفرق قد تمضي أحيانا أوقاتا كبيرة في تعلم كيفية أن تكون فريقاً؛ وهو يذكرنا بأن الغرض من إنشاء مجتمعات من الممارسة، ليس ببساطة العمل على زيادة المماثلة التي يتعاون بها المعلمون بشكل فيه فاعلية أكبر، أو أنهم سيحبون بعضاً بشكل أفضل. إن كل الخطط والنشاطات التي تتبع الفريق يجب أن تكون مرتبطه بتعلم الطالب.

وقد نصحت "أتشنستن ٢٠٠٢"، في ملحوظة مماثلة، بدور الخلاف الذي قد ينشب بين المعلمين، عندما يقررون أن يتعاونوا، فقد قدمت "أنشستون" في حالتين دراسيتين لمدارس حضرية متوسطه، ما يفيد بوجود صراع نتيجة للتعاون.

فقد تولد صراع في هذه المدارس؛ حيث تنوعت الرؤى ووجهات النظر في الأوضاع التعاونية، ورفعت التوقعات بالمعرفه التي لدى المعلم،ولأن المعلمين ملتزمون بتقديم مجتمع خلاق، فإن البناء الذي يتبنى تعاون المعلم مع نظيره في بعض الأمور، مثل: اتخاذ القرارات على مستوى المدرسة، وصناعة قرارات عامة وتعاونية عن الممارسات، تتطلب قرارات آنية ودقيقة. بينما تاريخيا، نجد أن المعلمين يسترجعون معتقداتهم القديمة خلف الأبواب المغلقة، والإبداع الذي يتطلب وجود التعاون يفتح الباب لوجود الاختلافات في الرأى، والتي غالباً ما تتحول إلى صراع.

وأعربت "أنشستون" عن أن طريقة التعامل مع هذه الصراعات هي توضيح للإمكانات التي تمتلكها المؤسسة التعليمية للتغير، كما أن تجنب وقوع الصراع لتحقيق الوحده والانسجام في داخل مجموعة من المعلمين، من الممكن أن يؤدي إلى تحديد مواقع الصعوبات من خلال الطلاب والعائلات؛ لتجنب اكتشاف الموضوعات الحقيقية

والاختلافات، والتي من الممكن أن تؤثر على النتائج الإيجابية في المدرسة. إن تقبل الاختلافات في الأراء والرؤى، يمكن أن يؤدي إلى بزوغ فرص للإبداع والإصلاح الناجح.

إيجاد الوقت للعمل الجماعي

إن عديد من المعلمين يرثون لصعوبة إيجاد وقت؛ لكي يعكسوا على التعليم، لتكوين فرق من المعلمين، أو للانخراط في محادثة لها معنى مع زميل؛ فعلى مدار اليوم العادي يتسابق المعلم من اجتماع إلى أخر، ومن أزمة إلى أخرى. وعلى مدار خبرتنا، فإن المعلم يستجيب للحماس الحقيقى؛ لتطوير مجهودات الفرق، ولكن حماسهم هذا يقوّى بمعرفتهم وبمعرفة التحدي الأعظم في بناء وإصلاح المجتمع، آملين أن يساعدهم الوقت. وعلى الرغم من معرفتهم بالقيود التي يفرضها عليهم عامل الوقت، فإن حماس عديد من المعلمين لنمو مجتمعات من الممارسة، التي يحتاجون إليها، يجعلهم في حاجة إلى عدم النظر إلى الماضي وأن يستغرقوا الوقت اللازم؛ لعمل الانعكاس وللحديث عن الموضوعات المهمة. والعمل على إيجاد البيئة اللازمة؛ لكي يستطيعوا العمل. إن معرفة وتلبية الاحتياجات يمكن أن تكون مصدراً قوياً لإرضاء المعلمين.

وبينما لا يوجد إجابات سهلة لموضوعات الوقت، فإن معظم المعلمين نجحوا في استقطاع وقتًا للفريق أسبوعيًا؛ فمثلاً يمكن أن يتقابل الفريق بعد الظهيرة كل أسبوع. ومن الممكن ان يتقابل الصفان الرابع والخامس، في محاولة لتبادل المعلومات المدرسية، فيما يتعلق ببرنامج القرين الزميل، ففي أسبوع، يمكن لمعلمي الصف الخامس أن يقوموا بالإشراف، في حين تعطي الفرصة لمعلمي الصف الرابع لتبادل الإشراف بالتقابل. وتتوافر فرصة تحديد الوقت لكل صف من الصفوف. وفي مثال أخر، نجد أن كلاً من الموسيقى، والفن، والتعليم الميدانى، والمتخصصين بالإعلام، أو حتى المدير المسئول يخططون لعمل برنامج متخصص لفصلين أو أكثر؛ لإيجاد وقت للمعلمين ليتفرغوا لعمل الفريق.

دعم السلوك الإيجابي في المدرسة:

يقدم دعم السلوك الإيجابي في المدرسة مثالا على الانعكاس الاحترافي،والتعاون، ومستويات أنظمة التفكير التي يمكن أن تتكامل فيما بينها للعمل على تطوير المدرسة ومناخها. ويهدف دعم السلوك الإيجابي في المدرسة التقليل من وجود السلوك غير اللائق أو مستويات الأنظمة، باستخدام تقنية الفريق لتطوير الخطة، التي تعتمد السياسة المنفردة، والمميزات والصفات الاجتماعية، والاقتصادية والثقافية للمدرسة وللمجتمع المجاور. ولتحقيق هذا الهدف، فإنه على الفريق المدرسي مراجعة عديد من مصادر المعلومات، تتضمن المقابلات مع الطلاب، ومع العاملين وأولياء الأمور، وملاحظة المعلومات من الطلاب، والمسئول، فيما يتضمن، والحرمان المؤقت، والاستبعاد من الفصل، والاحتجاز، وأي من العواقب التي قد تترتب على ما سبق. إن هذه المعلومات تستخدم لتقرير طبيعة ومدى المشكلات، المتعلقة بالتربية والمناخ العام للمدرسة. وطبقًا لما قاله "سوجاي وهورتز" ٢٠٠٢، فإنه يمكن استخدام هذه المعلومات في أ) تعريف عدد صغير من التوقعات الإيجابية، التي تنطبق على جميع الطلاب، ب) تطوير اجراءات متصلة لتشجيع هذه التوقعات، د) تطوير إجراءات متصلة؛ للرد على ومنع خرق القواعد واضطرابات السلوك، كما يقوم بتقييم التقدم واستخدام العملية لعمل تكيفات، وتدعيم الممارسات المبنية على المعلومات.

مع اعتبار آراء الطلاب، والآباء، والعاملين بالمدرسة .. فإن الفريق يستطيع تقييم عديد من العناصر التي توضح المناخ المدرسى، متضمنًا استجابة المدرسة لاحتياجات الطلاب في نطاق الانتماء، والحكم الذاتى، والإجادة والعطاء وسماحة النفس. إن دعم السلوك الايجابي يمكن ان يكون موثرًا في تقوية المناخ المدرسى، ومنع مشكلات السلوك، بينما يمكن لعديد من الطلاب الاستفادة من تطبيقاته، فبعض الطلاب في حاجة إلى تزايد مستويات الدعم. فالفرق المدرسية التي تعمل عمل المجتمعات الاحترافية يمكن أن

تخطط بشكل آلى، وترتقي إلى المستويات الثانية والثالثة من الدعم، وسوف يتم وصف مستويات الدعم في الفصل السادس.

ملخص الفصل

بشكل أو بآخر، فإن الشروط المدرسية نفسها التي نأمل أن تطبق على الطلاب – وهى الشروط التي ترعى نوعًا من الانتماء، والمنافسة، والكرم والاستقلالية (الذاتية) – وهى شروط مناسبة للمعلم، فما يجعل المعلم يشعر بنوع من الرضا، هو التعامل معه كمنافس محترف، يستطيع أن يأخذ قرارات مناسبة، تنتمي إلى المجتمع الاحترافى، تؤثر وتشارك في تطوير المدرسة، كما أنها تعمل على فتح باب المصادر القيمة بالنسبة للمدرسة، فتمت هذه الشروط، بطلب المعلمون الذين يطبقون النظرية البنائية أن يكونوا انعكاسًا لممارسات الفصل؛ حيث معرفة المشكلات، وإيجاد الفروض عن الآخرين.

مصادر الفصل

Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. Teachers College Record, 104(3), 421-455.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Birchak, B., Connor, C., Crawford, K. M., Kahn, L. H., Kaser, S., Turner, S., & Short, K. (1998). Teacher study groups: Building community through dialogue and reflection. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Becoming critical: Education, knowledge, and action research. Philadelphia: The Falmer Press.

Clark, R. W., Hong, L. K., & Schoeppach, M. R. (1996). Teacher empowerment and site-based man¬agement. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), Handbook of research on teacher education (pp. 595-616). New York: Macmillan.

Darling-Hammond, L. (2006). Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. San Francisco: Jossey–Bass.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. San Francisco: Jossey—Bass.

Freiberg, H. J. (1999). Sustaining the paradigm. In H. J. Freiberg (Ed.), Beyond behaviorism:

Changing the classroom management paradigm (pp. 164-173). Boston: Allyn & Bacon.

Friedman, V. J. (1997). Making schools safe for uncertainty: Teams, teaching, and school reform.Teachers College Record, 99(2), 335-371.

Giovannelli, M. (2003). Relationship between reflective disposition toward teaching and effective teaching. Journal of Educational Research, 96(5), 293-309.

Gitlin, A. (1999). Collaboration and progressive school reform. Educational Policy, 13(5), 630-659.

Jones, V. (1996). Classroom management. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), Handbook of research on teacher education (pp. 503-521). New York: Macmillan.

Kohn, A. (1998). The limits of teaching skills. In What to look for in classrooms ... and other essays (pp. 3-7). San Francisco: Jossey-Bass.

Liston, D., Whitcomb, J., & Borko, H. (2007). NCLB and scientifically based research. Journal of Teacher Education, 58(2), 99-107.

Maeroff, G. I. (1988). The empowerment of teachers. New York: Teachers College Press. Maeroff, G. I. (1993). Team building for school change. New York: Teachers College Press. McCaslin, M., & Good, T. L. (1992). Compliant cognition: The misalliance of management and instructional goals in current school reform. Educational Researcher, 21(3), 10-17.

Richardson, J. (1996). Emphasizing team development can boost student learning. Retrieved January 24, 2003, from http://www.nsdc.org/library/innovator/inn11-96rich.html

Romano, M. E. (2004). Teacher reflections on "bumpy moments" in teaching: A self study.

Teachers and Teaching: Theory and Practice,10(6), 663-680.

Schbn, D. A. (1983). The reflective practitioner. New York: Basic Books.

Sch6n, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.

Senge, P. M. (1990). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. New York: Doubleday.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). Schools that learn: A fifth discipline field book for educators, parents, and everyone who cares about edu¬cation. New York: Doubleday.

Skrtic, T. M. (1995a). Special education and student disability as organizational pathologies: Toward a metatheory of school organization and change. In T. M. Skrtic (Ed.), Disability and democracy (pp. 190-232). New York: Teachers College Press.

Skrtic, T. M. (1995b). Deconstructing/Reconstructing public education: Social reconstruction in the postmodern era. In T. M. Skrtic (Ed.), Disability and democracy (pp. 233-273). New York: Teachers College Press.

Skrtic, T. M., Sailor, W., & Gee, K. (1996). Voice collaboration and inclusion: Democratic themes in educational and social reform initiatives. Remedial and Special Education, 17(3), 142-157.

Sugai, G., & Horner, R. (2002). Introduction to the special series on positive behavior support in schools. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10(3), 130-136.

Weinstein, C. S. (1999). Reflections on best practices and promising programs: Beyond assertive classroom discipline. In H. J. Freiberg (Ed.), Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm (pp. 147-163). Boston: Allyn & Bacon.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). Reflective teaching. An introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

الفصل السادس:
إشراك المجتمع والعائلة

أتمنى ولو لفترة قليلة أن تضع نفسك في مكاني؛ فسوف
تعلم طبيعة العوائق التي تواجهني.

بوب ديلان من كتاب "بإيجابية، الشارع الرابع".

أعطت المعلمة "جوني ووكنجستك" فصلها من الصف الخامس، تكليفًا باستخراج معنى كلمة "قال" لكل حرف من حروف الكلمة من الحروف الهجائية، ولذلك فسيكون هناك عديد من الكلمات في كتاباتهم. وبينما استخدام القاموس شيء مسموح بالنسبة إليهم، وكذلك الموسوعة، والإنترنت ومصادر أخرى، فقد سمحت المعلمة للطلاب بأن يسألوا أفراد أسرتهم ومجتمعهم، وطلبت منهم توقيع كل من قام بمساعدتهم على ظهر الورقة؛ إذ وجهتهم إلى تقديم الشكر لكل من قدم لهم المساعدة؛ إذ تفاخر كل من آبائهم، وعماتهم، وأعمامهم وجيرانهم؛ فهذا النشاط من إحدى النشاطات، التي يشترك فيها المتعلمون مع أسرهم ومجتمعاتهم مع تقدم المدرسة طوال العام.

وفي يوم آخر، كان لدى المعلمة "جوني ووكنجستك" اجتماع مع آباء الأطفال، الذين لا يقومون بعمل التعيينات. وقد تفهمت صراعات الأسرة من أكثر من موضوع؛ فالأم تعيش دون أب، وعليها أعباء كثيرة ومسئوليات، متضمنة العمل الليلى؛ فقد سألت المعلمة الأم والطالب عن عدد الواجبات، التي يستطيع إنجازها، واتفق كل من الطالب والأم على مضاعفة الواجب في الليلة الواحدة. فهذا الطالب، الذي كان لا يقوم بعمل الواجبات المدرسية، أصبح الآن قادرًا على عمل الواجب، حتى ولو ليوم واحد في الأسبوع؛ فقد استطاعت أن تعرف أن العائلة هي التي تسيطر على الطفل، فسألتهم بضع أسئلة

لمعرفة ما بداخلهم من معلومات؛ لكي تستطيع استنباط هدف مختلط، ولكي تشرك العائلات، التي لم تكن تشترك من قبل في تعليم الطالب.

إن المجتمعات والعائلات، المدارس، والأطفال يقومون بأخذ دور نظامي بنائى، يشار إليه دائمًا بأنه منطقة شائكة (إبستاين، ١٩٨٧م)؛ فلا يمكن فهم الأطفال أو فهم عائلاتهم بشكل منفصل عن ذويهم، أو مجتمعاتهم. وبطريقة مماثلة، فإن المدرسة عضو متكامل في مجتمع أكبر؛ فالقرارات التي تؤخذ مع اعتبار المدرسة، والفصل، والأطفال تعتبر قرارات حاسمة ومتشابكة. إن تدخل الأسرة والمجتمع غالبًا ما يكون مفيدًا ولكنهما ليسا اختياريين، إلا أن المصادر إجبارية بالنسبة للمدارس، التي يمكن أن تصنع فرقًا في المناخ المدرسي والفصلى، بالإضافة إلى أن مشاركة الأسرة والآباء قد اكتسبت شهرة عالية في أجندات الإصلاح المدرسى، التي تتضمن قانون "لا يمكن أن يترك طفل بلا تعليم" ٢٠٠١ (بوش، ٢٠٠١م). إن المعلم الذي يتبع النظرية البنائية، يعرف جيدًا الارتباط والاستقلالية لكل من الطفل، والأسرة، والتدخل المجتمعى، كما هو الحال في تحقيق الاستراتيجيات، التي تدعو الآباء والمجتمع إلى أن يكونوا شركاء في المدرسة.

المنافع التي تترتب على إشراك الآباء

بينما يحصد الطلاب أقصى المنافع، التي يمكن الحصول عليها من إشراك الآباء معهم، فسوف تنتج علاقة شراكة، يستفيد منها كل من الآباء، والمعلمين، والمدارس.

المنافع بالنسبة للطلاب

ترجح الأبحاث وأدبيات مهنة التعليم أن للمشاركة الأبوية تأثيرًا إيجابيًا على النتائج الأكاديمية (هندرسون وبيرلا ١٩٩٤، بريسني ١٩٩٨، ووليرج وولاس ١٩٩٢). ونجد أنه كلما انخرط الآباء بشكل أكبر، كان أداء الطلاب في المدرسة أفضل (هندرسون وبيرلا، ١٩٩٤م، صفحة ٧). وقد اختبرت الدرسات مدى تأثير الانخراط الأبوي على تقدم

الطالب، الذي يزداد مع وجود هذا الانخراط، (مثال: إن العلاقة المدرسية تنعكس على الإشراك الأبوي المنزلى)، أو أنه يتم استخدام المفاهيم المتضاربة عن تقدم الطالب؛ حيث يتم استخدام مرادفات، مثل: درجات، تقديرات في الاختيارات، التي تجرى على معايير، أو في عمله الواجبات (ببريسني ١٩٩٨م). وبشكل تعاقبى، تكون العلاقة اضطرارية ما بين الإشراك الأبوي وتقدم الطالب؛ خاصة في المدارس المتوسطة والمدارس الثانوية، مع اعتبار عوامل، مثل: المسابقة، العادات والحالة الاجتماعية الاقتصادية (ديسيمون ١٩٩٩م، ماكنيل ٢٠٠١م، ترايفيت وأندرسون ١٩٩٥م).

على الرغم من وجود تعقيدات وعلاقة غير واضحة بين الانخراط الأبوي ونتائج التقدم، فمن الواضح أن الإشراك الأبوي يؤثر على النتائج السلوكية في المدرسة، مثل حضور الطالب في المدرسة (إبستاين وشيلدون، ٢٠٠٢م)، والسلوك الفصلي (كومر وهاينس ١٩٩٢م، هاينس وكومر ١٩٩٦م، ماكنيل ٢٠٠١م، ترستي ١٩٩٦م) والتي تؤثر بشكل أو بآخر على التقدم الأكاديمى. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الإشراك الأبوي يتبنى السلوك الإيجابي تجاه التعلم والمدرسة، والطموح التعليمى، بالنسبة للطالب (جونزاليس ٢٠٠٢م، جرين وود وهيكمان ١٩٩١م، ترايفيت وأندرسون ١٩٩٥م، تراتستي ١٩٩٦م، ١٩٩٨).

المنافع بالنسبة للآباء والمعلمين والمدارس

بالإضافة إلى التأثير الإيجابي الذي يتركه الإشراك الأبوي على نتاج الطلاب، فإن هذا الإشراك يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على الأبوين، والمعلمين، والمدارس. فعلى سبيل المثال: تتضمن الامتيازات التي تعود على الأبوين تفهمًا أفضل لبرامج المدرسة وسياساتها ونمو الطموح لدى الأطفال (إبستاين، ١٩٨٦م). ونجد أيضًا أن المعلمين سيستفيدون؛ حيث إنه بإشراك الأبوين في العملية التعليمية، سوف يتولد لديهما سلوك إيجابي تجاههم (كرسينونسون ١٩٩٥م، جرين وود وهيكمان ١٩٩١م). ونجد أيضًا أن

المدرسة ستستفيد؛ حيث إنه بإشراك الأبوين في العملية التعليمية، تتدعم العلاقات البناءة مع العائلات الفعالة (إبستاين، ١٩٨٧م، هندرسن ١٩٨٨م)

العوائق التي تقابل إشراك الأسرة

إن توليد علاقة إيجابية بين الأسر والمدارس يعتبر شيئًا معقدًا؛ فالعلاقات التي تنشأ بين الآباء والمعلمين المحترفين بالمدرسة من الصعب أن تنصلح بسهولة، إذا كان بها توتر؛ إذ من الممكن أن يخلق كل من السلوكيات، والافتراضات، والتوقعات والعائلة، والطالب والعوامل الثقافية، عائقًا بالنسبة للعلاقات الفعالة. وكما اقترح المقتبس في أول الفصل، فإنه إذا تبادل الآباء والمعلمون الأدوار، فلعلهم يتفهمون بقدر أكبر من أين يأتي عدم الثقة.

السلوكيات والافتراضات

تعد السلوكيات والاتجاهات والافتراضات من جانب المعلمين، والمدراء والآباء معوقًا في وجه العائلة الفعالة، والزمالة في المدرسة، إذ إن المعلمين والمدراء ربما لا يستطيعون المشاركة، أو لا تكون لديهم الرغبة في التشارك، أو لديهم شعور باللامبالاة بغض النظر عن تعليم الأطفال. بالإضافة إلى أن المعلمين يؤمنون تمامًا بأنه يجب إلقاء اللوم على الآباء في فشل أبنائهم من الناحية الأكاديمية، وأيضًا فشلهم في إبداء السلوك الحسن. وعلى أية حال، فإن "رفائيل و كنوف ١٩٩٩م" قد أكدا عديدًا من الأسباب، التي تعيق الآباء عن التشارك، بما فيها من عوامل أسرية، كما أضافا العوامل المدرسية؛ فمثلاً .. لدى بعض الآباء خبرات سلبية مع المدرسة؛ مما يؤدي إلى وجود عدم ثقة في أن المعلمين سيقومون بالتدريس – بدافعية وحماس – لأبنائهم، والآخرون يرون أنفسهم مختلفين عن معلمي أطفالهم؛ حيث إنهم يشعرون أن قيمهم ومعتقداتهم لا تلاقي الاحترام المفروض من قبل المعلمين أو المدراء .. ويتراجع بعض أولياء الأمور عن الاشتراك لأنه

ليست لديهم القدرة على التأكد مما لديهم، وهل سيفيد ذلك تعليم أطفالهم أم لا؛ فربما يشعرون أنهم يفتقرون إلى الكفاءة اللازمة، بالإضافة إلى اعتبار البيروقراطية التقليدية من قبل عديد من أنظمة المدارس.

توقعات الدور

تتضاعف المشكلات والسلوكيات على افتراضات غير دقيقة، فيما بين القائمين بالأدوار المختلفة في المدرسة، والتي لا تتطابق مع التوقعات، مع اعتبار دور الأبوين. وقد وصف (ناكاجاوا ٢٠٠١م) كيفية حيرة الآباء تجاه دورهم، الذي يجب أن يقوموا به في مسألة تعليم الأبناء.

يشعر الآباء بأنهم مقيدون؛ لأنهم لا يعلمون طبيعة الدور الواجب القيام به تجاه أطفالهم لمساعدتهم: هل يجب عليهم أن يؤكدوا حقوقهم كآباء في حماية اهتمامات أطفالهم، أو اتباع تعليمات المدرسة؟ فقد أُخبِروا أنهم بمثابة أداة فعالة، ولكن في الوقت نفسه أُخبِروا بأنهم السبب في أن المدرسة لا تقدم ما هو أفضل. ويستطيع الآباء أن يغيروا من أحوال المدارس، ولكن لابد أولاً أن يأخذوا وقتًا طويلاً في فهم العمل؛ ففي مثل هذه الحالات، يجب أن يتصرف الآباء طبقًا للنظام المدرسى؛ فالوالد الجيد هو من يتبع المدرسة وقيادتها، وهو من يساهم معهم، دون التدخل، وهو من يقوم بالدعم وليس التحدي (ناكاجاوا ٢٠٠١م، ص ٤٥٦).

إن المحترفين في النظام المدرسي يدخلون في علاقات مع أولياء الأمور من موقع هرمي للسلطة (إبستاين، تاوتسند وستيوارد، ١٩٩٤م)؛ ورؤية موضوعية من أولياء الأمور، فيما يتعلق بأمور الأطفال والتعليم. كما يجب على الوالدين أن تكون لديهم القدرة على التعلم؛ لكي يمكنهم تعليم أطفالهم من متابعة هؤلاء المحترفين عند عودتهم لمنازلهم. ومن وجهة النظر الهرمية، فإنه يتوقع أن يخضع الآباء لنصائح المعلمين المحترفين، مع قبول أن القرارت التي تخص التعليم هي مسئولية المدرسة ذاتها. فعندما يتصرف الكل

بهذا الشكل، فإنهم متعاونون وإيجابيون. أما عندما لا ينفذ الكل هذه التعليمات، فإنهم غير متعاونين. وتتجاهل وجهة النظر هذه شكل العلاقة بين المدراء والمتعلمين والآباء، والمساهمة التي يمكن أن يساهم بها ولي الأمر بتقييم العلاقة التاريخية بين الآباء وأطفالهم.

العوامل الأسرية

يقل الإشراك الأبوي نتيجة لعديد من الأسباب، التي ترجع إلى العوامل الأسرية، ومنها: الطبقة الاجتماعية والبناء الأسرى (ناكاجاوا ٢٠٠٠م). ونجد أن الأسر التي تعاني من انخفاض الدخل، أو التي تدار بواسطة عائل واحد، تمنحهم المدرسة فرصًا أقل للانخراط معهم. أما الطلبة الذين ينتمي آباؤهم إلى الطبقة المتوسطة، فهم قادرون على تلبية مطالب المدرسة بشكل أفضل، وتراهم المدرسة كأولياء أمور جيدين. وبالتدرج مع إشراك الآباء، من كلتا الطبقتين، فإن هذا الفارق الطبقي يزول بين الطبقة المتوسطة، وطبقة محدودي الدخل. وقد اقترح (ناكاجاوا) أنه من الواضح أن هؤلاء الآباء لديهم فرصة أقل أو فرصة محدودة في المدرسة، فـ "ولي الأمر"، الذي يساهم برسم نموذجا لأهمية التعليم، والتعلم على مدى الحياة (صفحة ٤٦٦).

العوامل الثقافية

إن معظم العائلات، على مختلف اتجاهاتهم الثقافية، يتدخلون بشكل غير واضح في تعليم أطفالهم (ماتوسزنى، باندا وكوليمان، ٢٠٠٧م)، أو ما يظهر من أشياء غير مقبولة أو مألوفة في المدرسة (هارى، كلينجر، هارت، ٢٠٠٦م). ومن العوامل التي تعرقل التدخل الفعال للعائلات من مناخٍ ثقافية مختلفة: الاختلافات اللغوية، وإدراك عدم التشجيع من قبل المدراء والمعلمين، أو وجهة النظر التي تفيد بأن آراءهم لا فائدة لها، واعتبار ذلك تدخلات غير مألوفة، أو كتهديد لنظام المدرسة، وبشكل لا يتلاءم مع الدور

المتوقع (ماتوسزنى، باندا، وكوليمان، ٢٠٠٧م) (فازكويز - نوتال، لي وكابلان، ٢٠٠٦م) وقد أعطى فازكويز – نوتال وآخرون أمثلة على التكيف الثقافى، الذي يمكن أن يسبب صعوبات؛ ففي أحد الأمثلة، وضح أنه في الثقافة الأمريكية، يتوقع المعلمون من الآباء أن يتحدثوا على حريتهم في المؤتمرات، مع أنه في بعض الثقافات الأخرى (مثال: همونج، هيسبانيك)، يُنظر للمعلم على أنه مصدر للسلطة، ومن المتوقع أن يستمع الأبوان إليه .. ويعتبر المعلم المقاطعة نوعًا من أنواع قلة الاهتمام والحماس. أما في مثال آخر – في بعض الثقافات – فإن قول "نعم" لها معنى مختلف عن "لقد سمعتك"، كما هي "أوافقك الرأى". ولذلك .. فإن المعلمين يشعرون بالإحباط، عندما تسمع من العائلات كلمة "نعم" على طلبهم.

العوامل التي تنطبق على الطالب

إن تشكيل العلاقة الأبوية بين الآباء والمدارس في المرحلتين الثانوية والإعدادية ربما يعد خطوة تحدًّ عنها في المرحلة الابتدائية؛ فالمراهقون الذين يطمحون إلى بناء ما يعرف بالحكم الذاتي لأنفسهم لا يشجعون آباءهم على التطوع في المدارس، أو حتى حضور اجتماع أولياء الأمور مع المعلمين. وبالإضافة إلى أن آباء الطلاب في المرحلتين الإعدادية والثانوية يقضون وقتًا أقل مع أطفالهم، لعمل الواجبات المنزلية (بالى، ديمو ١٩٩٨م). بينما يتفق معظم اولياء أمور طلاب المرحلة الثانوية أنه باندماجهم مع المدرسة تكون الاستفادة أكبر، فمعظهم لا تتصل بهم المدرسة (ساندريز و أبستن ٢٠٠٠م). وطبقًا للقيود التي ظهرت مؤخرًا على الوقت والموارد والمسئولية، التي باتت عبئًا على عدد كبير من الطلاب، فإن معلمي الصفوف الثانوية يشجعون العائلات، ولكن بشكل أقل مما يجب، على الانخراط بالمدرسة. (دورنبوستش، ريتسر ١٩٨٨م).

دعم إشراك الآباء

إن المناقشة التي تتضمن الإشراك الأبوي في منظومة الإصلاح المدرسي تدرك الحاجة إلى ازدياد مستوى النشاطات المدرسية بالنسبة للمشاركة الأبوية (بيكر، كيسلر – سكلار، بيوتروكويسكى، وباركر ١٩٩٩م). وقد طور الاتحاد القومي للآباء والمعلمين المعايير الآتية لبرامج الإشراك:

- التواصل – أن يكون هناك اتصال ما مع المدرسة بشكل منظم، وذو مغزى.
- الأبوة – دعم مهارات الأبوة وتطويرها.
- تعلم الطالب – يلعب الأبوين دورًا متكاملاً في مساعدة الطالب على التعلم.
- التطوع – يرحب بالآباء في المدرسة، ويدعمهم ويساعدهم في تقديم المساعدة والدعم.
- تأييد القرار وصنعه في المدرسة – فالآباء هم شركاء بمعنى الكلمة في صنع القرارات، التي تؤثر على الأطفال وعائلاتهم.
- التعاون مع المجتمع؛ فموارد المجتمع تستخدم لتقوية المدارس، والعائلات وتعلم الطلاب.

لقد أوضح كل من (إبستاين ودايبور، ١٩٩١م) ستة أنواع للإشراك الأبوى، الذي يساهم في وجود شراكة ذات معنى (الملخص، انظر الشكل ٦ – ١). ويجب أن تكون برامج الإشراك مخططة بشكل جيد، وشاملة؛ حتى يستطيعوا الوصول إلى كل العائلات، وليس فقط العائلات التي يسهل الوصول إليها (هندرسون و بيرلا ١٩٩٤م) ففي كتاباتهم عن الإشراك الأبوى، وجد كل من هندرسون وماب (٢٠٠٢م) أن المدارس قد نجحت في جعل العائلات، من مناحٍ عديدة، تتشارك معهم في ثلاث ممارسات مهمة، قامت على بناء الثقة

والعلاقات التعاونية فيما بين المعلمين، والأسر وأفراد المجتمع؛ فهم يحترمون ويدركون التنوع الحادث في الفصل والاختلافات الثقافية، ويعملون على تلبية طلبات العائلات؛ إذ امتدحوا الأفكار، التي تنادي بالسلطة والمسئولية المشتركة في تطوير علاقات الشراكة.

تتطلب كل من الدعوات، والتشجيع، والعمل على إصلاح هذه الأنواع من الشراكة، الاتصال في اتجاهين، وإتاحة الفرص أمام الإشراك الأبوى، الذي له معنى، من خلال العمل الصادق؛ لاستنباط ما بداخل كل أسرة من حيث: إدارة السلوك، والمنهج، والتعليمات الواجب اتباعها، واعتبار احتياجات الأسرة، فيما يتعلق بالواجبات المنزلية؛ وإتاحة عديد من الطرق لتشجيع الآباء؛ لكي يساهموا في تعلم الطالب، وأن يتطوعوا للمشاركة في الفصل.

شكل (٦ - ١): الأنواع الستة من الإشراك الأبوى.

١- الإجبار الأسرى: يجب على الأسرة أن تُشعر الأطفال بالأمان، إذ إن البيوت الصحية بالنسبة للأطفال، وتطوير مهارات الأبوة الإيجابية من شأنها المحافظة على التطور الصحي للطفل. ويجب على الأسر أيضًا أن تطور الشروط الإيجابية للمنزل؛ لدعم التعلم الأكاديمي والاجتماعي على مر سنوات المدرسة. كما يمكن للمدرسة أن تدعم الأسر في هذه المشاعر، بإتاحة تدريب للآباء، وأنظمة دعم الأسرة، وورش العمل، التي من شأنها مساعدة الأسر على فهم طرق الدعم، التي يجب اتباعها لدعم طفلهم في المراحل المختلفة.

٢- الإجبار المدرسى: يجب على المدارس تصميم أشكال فعالة من الاتصالات الآتية من المدرسة إلى المنزل، ومن المنزل إلى المدرسة عن البرامج المدرسية .. وتقدم هذه الممارسات كجداول زمنية، منتظمة للملاحظات المفيدة، وصحف إخبارية متخصصة، ومكالمات هاتفية، والمذكرات، وأنواع الاتصال الأخرى.

٣- الإشراك الأبوي في المدرسة: تنظيم دعم ومساعدة الآباء؛ فالآباء والأسر يمكن أن يتطوعوا لتقديم المساعدة إلى المدراء والمعلمين، ويمكن أن يساعدوا في تحسين أداء الطالب، والرياضات، وأحداث مدرسية أخرى؛ فيمكن للمدرسة أن تنظم المتطوعين، وتقوم بتدريبهم للاستفادة منهم بشكل أكبر في الفصل، مع تنوع الجداول الزمنية للأحداث المدرسية؛ حيث يستطيع العديد من الأسر المشاركة.

٤- الإشراك الأبوي في البيت: تسعى الأسر إلى معرفة المعلومات والأفكار، التي تحتاجها؛ كي تساعد بشكل أفضل في أداء الواجب المنزلى، واستكمال طموح الأطفال، وتشجيعهم، وتعزيز ودعم ما يتعلمونه في المدرسة.

٥- إشراك الآباء في صنع القرار والأحكام: مشاركة الآباء في صنع القرارات المدرسية، وتطوير أداء الآباء ليصبحوا قادة وممثلين عن أطفالهم، حيث يجب على المؤسسات الأبوية أن تهتم؛ ليس فقط بتقديم الدعم المالى، ولكنها يجب أن يتم تشجيعها لتكون لها كلمة في الشئون المدرسية.

٦- الاتصالات المجتمعية: يجب أن تساعد المدرسة الآباء في الدخول في موارد المجتمعات؛ حيث يتم التعرف إليهم، واستكمال مواردهم من المجتمع، مثل: العناية فيما بعد المدرسة، والخدمات الصحية، والبرامج الصيفية والبرامج الترفيهية أو الترويحية.

المصدر: أخذت المعلومات من بستاين ودايبور (١٩٩١م)

التواصل بين المنزل والمدرسة

هناك طريقتان تعدان أساس التطوير للوصول إلى شراكة إيجابية بين المنزل والمدرسة (واتكنز ١٩٩٧م). وقد وجد (فيرنستين ٢٠٠٠م) أنه بزيادة أعداد المعارف التي تحدث عن طريق المدرسة، يزداد التطوع الأبوى. ومع أول لقاء مع العائلة (عما إذا كان اللقاء حدث في البيت المفتوح في بداية العام الدراسى، من خلال المؤتمرات الفردية)، يستطيع المعلم أن يتواصل مع العائلات؛ لكي يجعلها واعية ومدركة لأهمية تطوير العلاقات التعاونية معهم، وإرادة المعلم في دخوله إلى الاجتماع، عندما يحتاج المجتمعون إليه .. يجب أن تشعر العائلات بأن بداية إنشاء العلاقات مع المعلمين شيء متاح وغير مستحيل ومتوقع، وأن المرونة لا تعد مشكلة.

هناك عديد من طرق الاتصال التي يستطيع المعلمون استخدامها: الاتصال التليفونى، الاجتماعات الشخصية (سواء التي يحدد لها موعد أو الاجتماعات غير المحددة الموعد)، ويتم إرسال الملحوظات إلى المنزل. نظرًا لتنوع السكان وازدياد مسئوليات العائلات، فإن الطرق التقليدية لم تعد تناسب احتياجات العائلات؛ ومن ثم، فإنه على المعلمين أن يتسموا بالإبداع والمرونة في الإبقاء على حلقات الوصل بينهم وبين العائلات .. ففي أولى اللقاءات بالعائلات، يستطيع المعلم أن يُنشِيء حلقات وصل، تكون مفيدة ومناسبة له وللأسر في الوقت نفسه. ولكي تحافظ على حلقات الوصل هذه، فإن الأسر تحتاج إلى المرونة أو تفضلها في تحديد المواعيد طوال اليوم، الاجتماعات، والبريد الإلكترونى، إلخ. ربما يكون هناك عديد من العقبات، التي يجب تجاوزها، مثل: اختلافات اللغة واللهجة؛ لذا فيجب التكيف مع المطالب والاحتياجات الفردية والأسرية لكل أسرة قدر الإمكان.

وفيما يلي أمثلة على طرق الاتصال المنتظمة، والتي يمكن أن تنفذ فيما بين المعلم والأسرة.

صحيفة أو سجل أداء (البيت- المدرسة)

إن معظم المعلمين يستخدمون حافظات الأوراق، والمفكرات؛ للاتصال السريع بالأسر، خاصة في الصفوف الابتدائية، حيث يتحتم إعطاء المعلمين الفرصة ليدلوا بجمل إيجابية، مثل: "لقد تحسن دايفيد في القراءة هذا الأسبوع"، مع وضع لاصقة "الوجه الضاحك"، أو نجمة، تفيد بأن الطالب أدى أداءً جيدًا اليوم. وتستطيع الأسر أن تحتفل بالأحداث، التي تدور في المنزل، وتؤثر في الوقت نفسه على أداء الطفل في المدرسة؛ فيمكن للواجبات المنزلية أن تكون في حافظة الأوراق نفسها؛ حتى يتسنى للأبوين معرفة ما يتوجب على الطفل إنجازه كل ليلة.

الرسائل الدعائية

يمكن للرسائل الدعائية أن تعبر عن أداء فصل واحد، أو مستوى صف من الصفوف أو مدرسة بأكملها .. ولكن كلما كانت المعلومات المدونة بداخل هذا السجل أكثر شخصية، كانت مفيدة للأسرة بشكل أفضل.

ويمكن أن يحتوي سجل الأداء على:

- تغيرات في الخدمات التي تقدم في المدرسة.
- الأحداث القادمة ومواعيدها المحددة.
- مقتطفات صغيرة لإرشاد الأسرة إلى كيفية تعليم أطفالهم في المنزل.
- الفرص التي يعطيها المجتمع للآباء؛ لكي يشاركوا أطفالهم.
- إنجازات الطلاب.
- مقالات الطلاب سواء، كانت شعرًا أم كتابات أخرى.

- الأفكار التي تطرح أثناء اللقاءات الأسبوعية أو الشهرية من قبل الآباء.
- المصادر اللازم توافرها في الفصل، والتي يستطيع أن يشارك بها الآباء ..

ويمكن للطلاب في المراحل العليا أن يشاركوا في بعض النواحي، التي تزيد من أدائهم كفرصة للتعلم .. إن العمل في صحبة الطلاب، وتبرع أحد الوالدين يمكن أن يساعد في إنتاج الرسائل التعريفية، والتي يمكن أن تكون مناسبة بوضعها على صفحات الإنترنت، لمن يتمكنون من استخدام الكمبيوتر. وإذا تواجدت أعداد لابأس بها من طلبة يمثلون أقلية في المدرسة / الفصل، فإنه يمكن جعل هذه الرسائل التعريفية ثنائية اللغة (تصدر نسختين، كل واحدة منهما بلغة مختلفة - المترجم).

الاتصالات الهاتفية

بصورة نمطية، فإن الآباء الذين يهتمون بالأطفال والطلاب، اعتادوا استقبال مكالمات هاتفية غير منصفة من المعلم؛ إذ أفرط المعلمون في استخدام الهاتف كوسيلة لمشكلات الاتصال الناجمة عن سلوك الطلاب، أو العمل الأكاديمي مع الأسر. إن استخدام الهاتف كأداة تواصل إيجابية يمكن أن يفتح طريقًا لتطوير العلاقات الإيجابية مع العائلات؛ حيث يتاح إجراء هذه المكالمات بشكل دورى، يوجب على الأسر أن تعي خطة استخدامها، مثل تحديد موعد لها حتى يتسنى للأسر أن تعرف - مسبقًا - في أي أسبوع سيقوم المعلم بالاتصال بهم.

ويمكن أن تتضمن هذه المكالمات موضوعات معينة، مثل:

- مناقشة مستوى تقدم الطفل - وإعلام الآباء / الأسرة بالإنجازات التي قام بها الطفل.
- الإجابة عن الأسئلة ومناقشة أية موضوعات تخص الطفل، وتسبب قلق الوالدين أو الأسرة.

- دعوة الآباء للقاء في "البيت المفتوح"، والاجتماعات، والأحداث الخاصة، وليالي الآباء التعليمية، والفرص التطوعية، ونشاطات مدرسية أخرى.

هناك فرصة إضافية بديلة للاتصال بالهاتف، وهى أن يكون ميعاد الاتصال محددًا بوقت معين (ساعات عمل المكتب) خلال كل أسبوع؛ حيث يستطيع الوالدان / الأسرة أن تتصل بالمعلمين وتتحدث معهم عن اهتماماتهم وأفكارهم، أو لتحديد موعد للاجتماع. إن الإعلان عن موعد معين لتلقى المعلمين لهذه الاتصالات؛ مما يخفف العبء عن المعلم، ويجعل الوالد يشعر بأنه يتصل بمعلم مشغول .. أما بالنسة لطلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، فإن لديهم عديدًا من المعلمين، فالوالد لديه المعرفة بمن يتصل، ليطرح عليه أسئلة عامة، فيما يخص سن المراهقة.

(لمزيد من المعلومات، يمكن زيارة الموقع http://www.ed.gov/pubs/ RsearchFam/oncom.html)

وسائل أخرى

ثمة وسائل إضافية من وسائل الاتصال، تتضمن ما يلى:

- إرسال بريد إلكترونى، وإرسال صفحات على الإنترنت.
- تطوير كتيب يرسل إلى ولي الأمر ليعرف معلومات إيجابية عن المدرسة والفصل، بها معلومات عن كيفية تقديم الدعم من قبل الأبوين للطالب؛ لكي ينجح، وإشراك الآباء المتقدمين في العمر في تطوير الكتيب.
- استخدام مترجم بين المعلم، والأسر التي لا تتحدث اللغة الإنجليزية، أو الأسر التي لاتتحدث الإنجليزية بطلاقة، ويمكن أن تتشارك هذه الأسر مع الأسر التي تتحدث أكثر من لغة.

- تنظيم اجتماع بديل في مناطق محايدة بالنسبة للآباء، الذين يشعرون بأنهم مستبعدون من قبل المدرسة (مثال: محلات ماكدونالز أيام السبت صباحًا، والمراكز المجتمعية ... إلخ).
- عمل دائرة اتصالات، تضم لائحة بأسماء الطلاب، وأسماء أولياء الأمور، وأرقام الهواتف، وإنشاء "سلسلة تليفونية" لمعرفة المعلومات على مدار الساعة، (مثال: رسائل التذكير). ويمكن إنشاء هذه اللائحة لتساعد "من يساعد في حل الواجبات المدرسية"؛ لذا يكون لدى الأب أو الأسرة من يستطيعون الاتصال به، عندما تكون لديهم أسئلة عن الواجبات.

الإشراك المثمر

طبقًا لما قاله "كومر وهاينز ١٩٩٢م" عندما يكون للأبوين دور أساسي ومسئوليات واضحة في اتخاذ القرارات، التي تؤثر على تعلم طفلهم، فإن دعمهم للبرامج المدرسية سوف يتزايد. وعلى سبيل المثال، فإن ممثلي الآباء يمكن أن يحثوا الآباء الآخرين على أن يصبحوا مشاركين بشكل أكثر فعالية، وأن يساعدوا في تطور الحلول لتخطي العقبات، التي تعرقل المشاركة. بالإضافة إلى أن تدخل الآباء يدفع آراء المجتمع إلى كيفية وضع الخطط وإدارة النشاطات، وكذلك تيسير فهم مطالب وخبرات أطفالهم، التي يمكن أن تساعد المعلمين في التخطيط، الذي يتناسب مع أعمارهم وثقافاتهم؛ لوضع البرامج الأكاديمية في الفصل. أما على مستوى المدرسة، فيستطيع الأبوان التدخل في تشكيل سياسات المدرسة، والمهام، والأهداف، والنتائج المرجوة، من خلال العضوية في المنظمات التي تضم ولي الأمر والمعلم، ومن خلال التعرف على المجلس الاستشاري واللجان المنهجية، واللجان التحاورية؛ من أجل التعليم والأماكن المتاحة للإدارة والفرق، التي تساعد في تطوير المدرسة، مع توافر خطوط مفتوحة من الاتصالات مع مدراء المدرسة. لقد أمدتنا

المنظمة القومية للعناية بالآباء والمعلمين بأمثلة عن الاستراتيجيات، التي تشرك العائلات في التدخل في صنع القرار:

- المشاركة في التقارير السنوية للأداء المدرسى، وبرنامج المعلومات مع الآباء في الاجتماعات المفتوحة؛ لمراجعة التقدم الحالى، ولتحقيق الأهداف المستقبلية.
- اتباع الإجراءات المدرسية المنظمة لتلبية اهتمامات الآباء، والتي تتضمن الاتصال بالشخص المناسب لمعرفة المشكلة، وتطوير الحلول المناسبة، والتعريف بالتغيرات الناجحة في الدرسة أو البرامج المدرسية كنتيجة للإشراك الوالدى.
- تضمين أعداد منتخبة من آراء أولياء الأمور، في كل برنامج، في رسالة دعائية تغطي قطاعًا واسعًا من الموضوعات على مر الوقت، واستخدام خلفية ولي الأمر في صنع القرارات المتعلقة بالبرامج المدرسية.
- العمل على تطوير ورش العمل؛ لكي تتضمن التدريب المستمر للآباء على الموضوعات التي لها صلة بالتعلم، مع تعريف وتدعيم أساليب التعلم، وحل المتاعب التي تواجههم، ودعم إنجازات الطالب.

أما على مستوى الفصل، فإن الإشراك الأبوي ذا المغزي يعني تضمين العائلات في التخطيط للنشاطات التعليمية، وتطوير خطة إدارة الفصل.

النشاطات التعليمية

إن الإسهام العائلي في التخطيط للنشاطات التعليمية يأتي في بداية العام الدراسى، وكما هو مخطط في اجتماعات البيت المفتوح (مثال: أول لقاء مع الآباء كمجموعة)، والتي يكن أن تتبع باجتماعات متعاقبة مع أعضاء كل عائلة بهذه الاجتماعات. ويستطيع المعلم أن يقيم المنهج أمام المجتمعين، مع التعريف بالمناطق التي يمكن أن يقدم فيها الآباء العون في المنهج؛ فيستطيع المعلم البدء في استخدام المصادر

المتاحة، والتي تتمثل في العائلة (مثال: المهارات والمواهب الفردية والوظائف والممارسات الثقافية والرحلات الميدانية التي ترتبط بهذه الوظائف)؛ لأن هذه المعلومات يمكن مشاركتها مع العائلة في الاجتماعات، ويمكن أن ترشدنا إلى جلسات العصف الذهنى؛ حيث إن الاقتراحات المقدمة تساهم في التقدم، كما يمكن أن يطلب من المتطوعين تقديم عديد من المقترحات. ومن ثم، فإنه يمكن تطوير وضع لائحة، تطور وتساهم في وضع الخطة السنوية طوال العام.

كيفية إدارة السلوك

بالإضافة إلى إسهام العائلات في وضع الخطط التعليمية، فإن معلوماتهم يمكن أن تسهم في إدارة السلوك؛ لأن السعي وراء هذه المعلومات وفلسفة إدارة السلوك يدركان أن احتياجات الفصل والمدرسة مختلفتان إلى حد ما عن احتياجات العائلات، والأطفال، والمجتمعات، لذا فإن فلسفات العائلات عن إدارة السلوك يتم تشكيلها بتجميع عديد من العوامل، التي تتضمن العلاقة بين الآباء والأطفال، والمعايير الثقافية، والتقاليد، ومساحة التعايش، ودرجة إشراف الكبار. ونجد أنه في إطار ما يسمى بتطوير فلسفة إدارة السلوك المدرسي – المنزلى، يتحتم اعتبار المتغيرات التالية:

- لكل طفل نظام دعم معين: حيث إنه يمكن لأسرة الطفل أن يكون لها عائل وحيد (أب أو أم) أو أقارب.
- التفرقة الشخصية: فالملحوظات التي سبق وأخذت، أو التوقعات عن العائلة وأسلوبهم في التواصل وإدارة السلوك يمكن أن تكون موجودة بالفعل؛ لذا يجب أن يدرك المعلمون فنيات رفض التفرقة السلبية ويحذرون منها.

- الثقافة، والقيم، والمعتقدات؛ من الممكن ألا يؤمن المعلمون والعائلات بالمعتقدات والقيم نفسها؛ لذا على المعلمين الحكماء أن يتخذوا حذرهم بألا يدعوا هذه الفوارق تؤثر على مدى احترامهم وتقديرهم للأسرة

يمكن للأنشطة أن تيسّر إسهام الأسرة في تطوير فلسفة إدارة السلوك، وتشجع السلوك المناسب، والذي يتضمن:

- المسح: ويقدم في اجتماع البيت المفتوح، بعد مناقشة مختصرة عن كيفية دعم قواعد الفصول، في بداية العام الدراسي (مع إسهام الطلاب ومعلوماتهم)، والتوقعات العالية للطلاب .. ومرة أخرى، دعهم يعلمون أنك تقدر ما يجول ببالهم، وأنك شغوف لمعرفة أدائهم، وأسلوب إدارتهم، وتوقعاتهم في المنزل .. إلخ.
- طلب مساعدة الآباء مع تشجيع السلوك المناسب للفصل: يعد تطوير قواعد الفصل ومشاركتها مع الأسر، وتطوير نظام اتصال؛ أمرًا ملحًا حتى يتمكن الآباء من متابعة تقدم مستوى أبنائهم، مع التطوير في المنحى الاجتماعي للسلوك المناسب للفصل .. قم بمناقشة الآباء في استراتيجيات، مثل: المدح والاحتفالات التي يمكن أن يستخدموها لتشجيع السلوك الإيجابي في الفصل.
- المرشد (الناصح) إذا كان متاحًا: قم بتقديمه في اجتماع البيت المفتوح، ودع العائلات تعلم دوره أو دورها، وأن لديه القدرة على مساعدتهم في المشكلات الداخلية والخارجية.
- فصول تعليم الآباء: وهى تساعد المهتمين، كما أنها تجعل الآباء قادرين على المساهمة في تخطيط الفصول التي تهتم بأولياء الأمور؛ لإيجاد طرق إيجابية للتعامل مع القضايا السلوكية في المنزل.

- لقد وجد كل من إبستاين وشيلدون(٢٠٠٢م) أن المشاركة بين المدرسة وولي الأمر يمكن أن تزيد من الحضور الإيجابي للطالب، كما أن هذين الكاتبين وجدا أن الاستراتيجيات الآتية ترتبط بشكل إيجابي بالنسبة المنخفضة لغياب الطلاب:

أ- التحدث مع الآباء بخصوص حضور الطلاب.

ب- محادثة وسيط بين المدرسة والأب لكي يتحدث مع الطالب.

جـ - إرشاد ورش العمل التي تجر للآباء.

د - عمل زيارات منزلية للطلاب، أصحاب نسبة الغياب العالية.

إشراك العائلة في تعلم الطالب

هناك عديد من الطرق التي يستطيع بها المعلم تشجيع ودعم الآباء / الأسر في إسهامهم في تعلم الطالب؛ فالواجب المنزلي يعد الشيء الوحيد الذي تستطيع الأسرة دعم الطالب على التعلم من خلاله، ولكنه لا يجب أن يحظى بكل التركيز لإسهام الأسرة في تعلم الطالب، إذ يمكن أن يكون للأسرة تأثير أقوى على الأداء الأكاديمي بأساليب أخرى، تتضمن: حضور الطالب، وتنوع القراءات، التي يمكن أن يقرأها في المنزل، والحدود التي توضع لمشاهدة التلفاز (لويس ١٩٩٥م)، ويلقى الشكل (٦ - ٢) الضوء على مشروع للصف الأول، تم تطبيقه؛ حيث يشير إلى مدى تأثير القراءة على الأطفال، ومدى تأثير إتاحة مادة للقراءة في المنزل، في تطوير الأمية (ماك كارش، ٢٠٠٤م)، وفيما يلي بعض الإرشادات المهمة، التي تساعد الآباء على الإسهام في تعلم الطالب:

- أن يكون الأب واعيًا ومدركًا للتوقعات المطلوبة من الطالب في كل مادة، وفي كل مستوى وصف.
- كتابة تقرير في الرسالة التعريفية عن إسهام الآباء في نجاح الطالب.

- القيام برعاية ورش العمل، وتوزيع المعلومات لمساعدة الآباء على فهم تطورات المهارات لدى الطالب، وإيجاد المساعدة عندما يطلبها، والإيفاء بتوقعات الفصل، وعمل الواجب بطريقة صحيحة، والاعتماد على أسلوب أمثل للتقييم.

شكل (٦ – ٢): البرنامج الأدبي المعتمد على دور المنزل.

باعتباري معلمًا للصف الأول، فإن طلابي دائمًا ما يصطحبون كتابًا أو اثنين معهم إلى المنزل؛ ليقوموا بقراءته ليلاً؛ إذ إنهم يقرأون الكتب التي تخاطب عقولهم؛ لكي يتمرنوا على استراتيجيات القراءة .. ولكنني أضفت مؤخرًا محتوى آخر، يمكن أن يصطحبوه إلى المنزل؛ إذ كان يجب على الطلاب أن يقرأوا – كذلك – لشخص في عائلاتهم كل ليلة .. ولكن يجب أيضًا على الآباء أن يقرأوا لأطفالهم.

يقدر المعلمون في كل الفصول الابتدائية، قيمة القراءة بالنسبة للأطفال، لذا فإنني أتأكد يوميًا من أن طلابي يقرأون مرات عديدة كل يوم، فدائمًا ما أقرأ لأطفالي في المنزل، وأعتقد أن كل الآباء يقرأون لأطفالهم؛ فالقراءة للأطفال تعد استخدامًا لمهارات الأبوة، على الرغم من أن خبرتي علمتني أن كل الآباء ليسوا قادرين على القراءة لأطفالهم.

في يوم من الأيام، أحضر ولد من الصف الأول كتابه المفضل: "كعكة الرعد" إلى المدرسة وكان هذا الولد من القراء الممتازين، فقد أعطته جدته – العضوة في نادي كتاب الأطفال – هذا الكتاب هدية. وكان الولد يتلقى كتابًا حديثًا كل شهر. قمنا بقراءة الكتاب، مما أدى إلى فتح مناقشة عن كيفية أداء القراءة في منزل كل منهم؛ فبدا لي أن كل الطلاب كانوا يقرأون لآبائهم في المساء، وأن الآباء بدورهم يغنون للطلاب الأغاني الموجودة بالواجب المدرسى. وكما أن الأطفال الذين يقرأون جيدًا، لديهم آباء يقرأون لهم في المساء؛ فالقراء الجيدون لديهم أيضًا في منازلهم كتب تناسب أعمارهم.

في عام ١٩٨٥، تم تأسيس "لجنة القراءة"، التي نظمت من قبل الأكاديمية القومية للتعليم والمؤسسة القومية للتعليم. وقام القسم التعليمي في الولايات المتحدة بتمويلها، فأفادت هذه اللجنة في تقرير مهم، بعد عامين من دراسة ١٠٠٠٠ مشروع بحثى، المعايير التي تقرر بها الأشياء التي نجحت، والأشياء التي لم تنجح في حث الطفل على القراءة، فجاء التقرير المنبثق عن اللجنة، "أصبحوا أمة قارئة"، بأن النشاط الأوحد والأهم لبناء المعرفة التي يتطلبها النجاح في القراءة، هي القراءة للأطفال بصوت مرتفع".

قد استطاعت هذه المعرفة في أن تحثني على تطوير برنامج الأدب المنزلى، والذي يدعم مكتبة فصلية، تعتمد على أدب الأطفال الجيد، الذي يرجع إلى الآباء الذين يقرأون بصوت عال لأطفالهم.

لقد دفعتني هذه المعرفة إلى تطوير برنامج أدبي يرتكز على المنزل، ويهدف إلى الاستفادة من عيون أدب الأطفال التي في مكتبة المدرسة، ويمكن انتقاؤها ليقرأها الآباء، وظل الأطفال يستمتعون بكتبهم، ولكنهم الآن يستطيعون أن يصطحبوا كتابًا للمنزل لآبائهم ليقرأوه لهم. فالأطفال يعشقون فكرة أن لدى آبائهم أيضًا واجبًا منزليًا. تم تخصيص منحة من جامعة ما لشراء الكتب، وسعى المتطوعون لصناعة شنط قماشية لحمل الكتب الجديدة إلى المنزل من المدرسة والعكس، كما تم تسجيل الكتب على أشرطة من قبل الطلاب الذين تخرجوا من المدرسة، وتم تطوير تسجيل الكتب، وتم إنشاء نظام لفحص هذه الكتب.

أما الخطوة الأخيرة، فقد كانت دعوة الآباء للتعرف على أهمية القراءة بصوت مرتفع لأطفالهم؛ فشعر معظمهم بأنهم كانوا يستمعون لأطفالهم يقرأون مساءً، وكانوا يتعجبون كيف أن القراءة لأطفالهم تحسن من مستوى قراءة الأطفال؛ لقد اعتمدت على كتاب "جيم تريليس" "دليل القراءة بصوت مرتفع".

وفي دراسة أجريت قبيل نهاية العام، سجلت المؤشرات أن البرنامج يسجل نجاحًا هائلاً. وفي العام القادم، سوف أطلب من طلابي أن يقرأوا لآبائهم مساءً، كما سأطلب من الآباء أن يقرأوا لأطفالهم كل ليلة !

المصدر: بام دوثيت، معلمة الصف الأول، مدرسة وادى كالوهى، كالوهى، المركز القومى.

- إشراك الآباء في وضع أهداف الطالب كل عام، وفي التخطيط لما قبل المرحلة الثانوية، وما قبل الخروج لمجال العمل، فتم تشجيع التطور الشخصي لخطة التعليم لكل طالب، حيث إن الآباء يشاركون في ذلك بكل طاقتهم.
- قم بتوفير المعلومات التي تتضمن كيفية دعم الأبوين لفكرة التعلم بالمنزل، وقدم الدعم المناسب وراقب الواجب المنزلى، وأعط المعلمين التغذية الراجعة.
- ناقش موضوع تقييم الواجبات المنزلية في أول اجتماع مع الآباء (مثال: البيت المفتوح): وما الذي تتوقعه مع استخدام سجلات الأداء لتقييم الواجبات، والمصادر المتاحة للمساعدة.
- اقترح وضع الآباء لقواعد معينة، وتوقعات مع أطفالهم، مع اعتبار تكملة الواجب المنزلى: متى وأين يجب إنهاؤه .. وهكذا .. إذ على الآباء تخصيص مكان بعيدًا عن مصادر الإلهاء والتشتت، مع إتاحة إضاءة جيدة؛ حتى يستطيع الطالب تأدية فروضه اليومية.
- تأكد أن تقييم التعيينات / التكليفات المنزلية ليس مجرد "عمل يشغلك"، ولا يجب على هذه التكليفات أن تقدم مواد جديدة، أو أن تستخدم لتقديم مفهوم جديد، ولكن الأفضل أن تكون هناك مراجعة لكل المواد التي تمت دراستها.

- قم– بصفة منتظمة – بتحديد واجب منزلي تفاعلي معين، يسهل علاقة الأسرة الإيجابية عند الطالب، فعلى سبيل المثال، بدلاً من تحديد ورقة عمل لمادة الرياضيات، فيمكن أن يجري الطالب حوارًا مع أبويه؛ للسؤال عن كيفية استخدام الرياضيات في يومهم.
- عمل ورقة استرشادية للأبوين، تساعدهم مع الطلاب في بعض المواد، فمثلاً: يتم تقديم المعلومات التي تفيد بشرح كيفية مساعدة الطفل الصغير قراءة المفردات غير المعروفة بالنسبة إليه، ومساعدة المراهق في مشروعه البحثي.
- اطلب من الأبوين القيام بدور فاعل في مراجعة تقدم الطالب تجاه أهداف التعلم؛ إذ إن لديهم الفرصة لمراجعة التوقعات، واكتشاف مواطن القوة في أطفالهم، واكتساب بصيرة تدلنا على مساعدة الطفل في إحراز تقدم.
- عمل بنك مصادر للنشاطات، التي تدعم تعلم الطفل، والتي يستطيع الآباء استخدامها بسهولة.

❖ المصدر: معلومات معدلة مأخوذة من المنظمة القومية للآباء والمعلمين.

الآباء كمتطوعين

إن حضور الآباء / الأسر للفصل يعتبر أمرًا ذا قيمة، ليس فقط لأنهم جاهزون للمساعدة، ولكن الشيء الأكثر أهمية، هو أنهم يعطون الفرصة للطلاب؛ كي يشعروا بأن آباءهم يقدرون المدرسة، وهناك عديد من الطرق التي يستطيع أفراد الأسرة أن يشاركوا بها في خبرات الفصل، وتتضمن:

- القراءة بشكل فردي مع الطلبة.
- تقديم المساعدة أثناء القيام بنشاطات خاصة (حفلات الفصل، العروض).

- المرافقة في الرحلات الميدانية.
- تقديم المساعدة في تحضير الأوراق اللازمة لفهم درس جديد في الفصل.
- تقديم الدعم عبر الهاتف للآباء الآخرين.
- تبادل الخبرات مع الطلبة.
- تقديم التدريس الخصوصي للأفراد.

إنه من المهم (أن نتذكر أن كل أنواع الإشراك الأبوى، الذي يقدمه الأبوان لها قيمة، وأن معظم أولياء الأمور ليس لديهم الوقت أو المصدر لتكريس ساعات طويلة للتطوع؛ فنحن نقدر كل جهد يبذل، حتى ولو كان إسهامًا بسيطًا في تعلم الطالب .. بل إن الملاحظات التي تُكتب للآباء المشغولين، والتي تعبر لهم عن مدى تقديرنا للمشاركة البسيطة، التي أسهموا بها في تعلم الطالب، لها تأثير كبير في العلاقات الإيجابية مع الأسرة.

اعتبارات الاختلافات الثقافية:

أوضح "فازكويز – نوتال" وآخرون أن الممارسات التقليدية، التي تشجع المشاركة الوالدية، من الممكن أن تكون أقل فاعلية مع العائلات ذات التنوعات الثقافية بالنسبة لعائلات البيض أو عائلات الطبقة المتوسطة. وبينما يجب الحذر من تطبيق الأنماط المماثلة بالنسبة لكل العائلات؛ لتضمين ثقافة معينة أو الإذعان لنمط ثقافي ما، فإنه لا يمكن تطبيق ما يمكن أن يسمى "مقاس واحد يناسب الكل"؛ للتعامل مع الاتجاهات الثقافية. (فازكويز – نوتال وآخرون، ٢٠٠٦م)، ويمكن استخلاص بعض النقاط الاسترشادية؛ لممارستها من الأدب والأبحاث المهنية:

- تجنب الافتراضات، مع ضرورة اعتبار آراء الأبوين عن قيمة التعليم واهتماماتهم لتعلم الطفل (هاري وآخرون، ٢٠٠٥م).

- معرفة اهتمامات الآباء ووجهات نظرهم، من خلال الاستطلاع أو الحوارات الشخصية (هوب – كينج، جودوين، ٢٠٠٢م) ..ويمكن استخدام هذه الاستراتيجية لتعلم أشياء، مثل: ما اللغة التي يتحدثونها في المنزل، وما الممارسات الثقافية التي تمارس في المنزل لكي يتم تأكيد هذه الثقافة في المدرسة.
- تقديم المساعدة لمعلمين في تعلم الثقافات الممثلة في المدرسة (من خلال الطلاب وتنوعهم – المترجم) (هوب كينج، وجودوين ٢٠٠٢م، وفازكويز – نوتال وآخرون، ٢٠٠٦م) بتهذيب الخدمات، أو بإدخال المصادر الثقافية في كتيبات مرجعية مناسبة.
- طرح القيام بورش عمل لمنح الآباء السلطة؛ للعمل بصورة فعالة مع المدرسة (فازكويز- نوتال وآخرون، ٢٠٠٦م).
- تكليف بعقد لمسابقة ثقافية، تجرى فيما بين الأسر والمعلمين لتسهيل العمل على الاتجاهات الثقافية للأسر المتنوعة الثقافة.
- تخصيص حجرة للآباء؛ لكي تتقابل فيها كل الأسر، حيث يقومون بالقراءة والحديث (هوب كنج وجودوين، ٢٠٠٢م)، وعمل زيارات للأسر في منازلهم وللجيران (فازكويز – نوتال وآخرون، ٢٠٠٦م).
- إدراك قيمة اختلاف أنماط الاسهامات الأبوية؛ لإدراك مناطق القوى لكل أسرة (هاري وآخرون ٢٠٠٥م، فازكويز – نوتال وآخرون ٢٠٠٦م).

الإسهام المجتمعي

عندما تقرر الأسرة المشاركة، فإن ذلك يؤدي إلى وجود عدد من المصادر القيمة، والتي نتجت عن العلاقات الإيجابية بين المدرسة والمجتمع. ومع وجود الارتباط بالمدرسة، فإن الشباب الذين يملكون علاقات إيجابية مع المجتمع، هم من يجنون ثمار هذا الارتباط.

وترجح الأبحاث أن الشعور بالمنافسة يرتبط بالتواصل والعلاقات مع المجتمع (أكلس وجوتمان، ٢٠٠٢م)؛ ذلك لأن الشباب الذين يشعرون بانتماء مجتمعى، هم أقل الناس شعورًا بالنتائج السلبية، مثل: "المخدرات" (ريستك وآخرون، ١٩٩٧م).

بالإضافة إلى ذلك، فقد أفاد كل من فلاناجان، كومسيل، جيل وجالي (٢٠٠٧م)، أنه بغض النظر عن العمر، والنوع أو الخلفية، التي تمثل العادات والتقاليد، فإن الشباب هم الذين لديهم الشعور بالارتباط، ملتزمون بشكل أكبر تحقيق الأهداف الديمقراطية، ويؤمنون بأن أمريكا هي مجرد مجتمع – شأنه شأن أي مجتمع آخر – ليس إلا.

إن المجتمعات يمكن أن تعطي الشباب ما يسمى بالناصح "الأخ الأكبر"، أو المتطوعين، وهى تعد ثرية لصقل العمل الذي ينمي الخبرات، وكذلك الوكالات التي تقدم الخدمات الاجتماعية للطلاب والعائلات. بالإضافة إلى أن المجتمعات يمكنها أن تعرض التعلم الصيفي بعد انتهاء ساعات المدرسة، وبرامج إعادة التأهيل، والتي تجعل مكان المكتبة والخدمات الثقافية بالقرب من المدرسة، وتجعل وضع الجيران آمنًا بإبعادهم عن المخدرات، مع تقديم الدعم المناسب للمدارس على المجهودات التي تركز على تطوير المعايير الأكاديمية، وتحسين التعليم بطرق عديدة، بالإضافة إلى أنه من خلال تجاوز نطاق الرحلات الميدانية إلى أعمال المجتمع والمؤسسات – كما هو الحال بطرح الأسئلة على أفراد المجتمع للمشاركة بخبراتهم للتحدث كضيوف شرف – فقد أصبح المجتمع مصدرًا للتعلم مبنيًا على شيء حقيقي، بإرسال رسالة لكل من الطلاب والآباء عن قيمة التعليم ومشاركة المجتمع في قضاياه. إن المجهودات التي تبذل لإنشاء شراكة مجتمعية تهدف إلى إشراك المدرسة ضمنها في الوقت نفسه.

وقد أكد "سانت بيير ١٩٩٦م" أن إبقاء المجتمع على وعي وإدراك وإسهام يؤدي إلى زيادة الدعم العام، وزيادة الثقة في المدرسة، كما أنه وصف استراتيجيات عديدة لتفعيل التواصل المدرسي – المجتمعى، متضمنًا ما يلى:

- مسئول لمدة يوم: في هذا البرنامج، نقوم بدعوة أفراد المجتمع ليصبحوا مسئولين لمدة يوم واحد، ومن خلال البرنامج .. فإن قادة العمل والمجتمع لديهم الفرصة لاختبار أوضاع المدرسة، ويحظى المشاركون بالتقدير على ما يدور في المدارس المحلية، ويقوم كل منهم بمشاركة خبرته مع الآخر في المجتمع .. وهذا يعود بمنافع عديدة على المجتمع، يمكن استخلاصها من خلال برنامج "مسئول لمدة يوم"، كمشاركين للاستفادة من الفرص الداعمة للمدرسة.
- نوادي الخدمة: دائمًا ما ترحب هذه النوادي مثل "كيونيس وليونز" بالمتحدثين الذين يأتون إليها، حيث إنها تنعقد بصفة أسبوعية؛ فيمكن للمعلمين والطلاب أن يغتنموا هذه الفرصة، بتحضير مقدمات قصيرة تجذب انتباه الطالب، وأيضًا باضطلاع المجتمع على النشاطات المدرسية، وإيضاح الحالات التي ستحظى بفرصة تلقي الخدمة في المدرسة، ويمكن لنوادي الخدمة أن تعقد في المدرسة، ولكن بعد دعوتها من قبل المدرسة.
- تخصيص أماكن عامة لإجراء الحوارات المجتمعية: تجري هذه الحوارات مع أولياء الأمور، وبعض أفراد المجتمع الذين يريدون الإسهام، بما لديهم من خبرة، ويكونون جزءًا من عملية صنع القرار في الضواحى. فمن إحدى الطرق، التي يمكن بها عمل ما سبق، هو تخصيص بعض الأماكن العامة التي يمكن فيها إجراء المناقشات مع المجتمع؛ فقد صممت هذه الأماكن لمناقشة موضوعات معينة، وللإجابة عن الأسئلة حول عديد من المسائل التعليمية.
- اللجان التوجيهية: وتعمل هذه اللجان التوجيهية على إشراك الآباء، والمدراء، والطلاب، وأفراد المجتمع، وإداريي المدرسة. ويكمن أن تستخدم هذه اللجان على فترات قصيرة، مثل العمل على أداء مهمة، أو توظيف المتطوعين.

- مدخلات صحفية: يمكن أن تُعطى للصحف المحلية مقالات صغيرة لتنشر بها، حيث توضح النشاطات الخاصة التي أنجزها الطالب، كما يمكن أيضًا إدراج الأعمال التي أنجزتها المدرسة كنوع من التقدير في صفحات هذه الجرائد.

ملخص الفصل

كما يحرص الممارسون للتعليم، والمحترفون، على تنمية علاقات هادفة مع العائلات والمجتمعات لدى الأطفال الذين يقومون بتعليمهم، فإن عليهم أن يضعوا في اعتبارهم القدرة التي يمنحونها لتلك العلاقات؛ لكي تتغلب على العوائق التي تمنع استمرارها، سواء أكانت تلك العوائق ظروفًا عائلية أو مدرسية أو مجتمعية. وعلى أية حال، فإن رعاية ودعم العلاقة الثنائية الطرفين (التبادلية) والمحترمة والهادفة يمكن أن يكون في صالح الجميع (الأطفال والآباء والمعلمين والمدرسة والمجتمع - المترجم). وهناك أنماط متعددة من الإشراك الأبوي، التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار، وأن ترعى جيدًا ويتم تقديرها لتوجه مؤشرات التنوع والخبرات العائلية بشكل صحيح. إن الوالدين عنصر فاعل مؤثر لنجاح طلابنا .. وبإضافة ذلك القدر من المسئولية والتقدير إلى حياة طلابنا، فإنهم (أولياء الأمور) يستحقون كل العون الذي يمكننا أن نمنحه إياهم ليدعموا ويشاركوا في تعليم أطفالهم.

وبالحالة التي يسري بها تنوع وتعقد التركيبة الأسرية، تمضي التركيبة المجتمعية، ومن ثم .. فإن الاحتفاظ بالمدرسة والتمدرس حيًا في قلوب وعقول مجتمعنا، والبحث عن المدد والعون في تعليم الشباب ودعم الأسر يظل - وحده - مفتاحًا للمدرسة الناجحة.

مصادر الفصل

Baker, A., Kessler-Sklar, S., Piotrkowski, C., & Parker, F. L. (1999). Kindergarten and first-grade teachers' reported knowledge of parents' involvement in their children's education. The Elementary School Journal, 99(4), 369--380.

Balli, S., & Demo, D. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. Family Relations, 47(2),149-158.

Bowen, N. K. (1999). A role for school social workers in promoting student success through school-family partnerships. Social Work in Education, 21(1), 34-48.

Bush, G. W. (2001). Remarks on implementation of the No Child Left Behind Act of 2001. Weekly Compilation of Presidential Documents, 38(2), 36-39.

Christenson, S. L. (1995). Best practices in supporting home-school collaboration. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), .Best practices in school psychology III (pp. 253-267). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1992). Parent involvement in school: An ecological approach. The Elementary School Journal, 91(3), 271-278.

Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? Journal of Educational Research, 93(1),11-33.

Dornbusch, S. M., & Ritter, P. L. (1998). Parents of high school students: A neglected resource. Educational Horizons, 66(2), 75-77.

Eccles, J. S., 6i Gootman, J. A. (2002). Community programs to promote youth development. Washington, DC: National Academic Press.

Epanchin, B. C., Townsend, B., Stoddard, K. (1994). Constructive classroom management: Strategies for creating positive learning environments. Grove City, CA: Brooks/Cole Publishing Co.

Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. The Elementary School Journal, 86(3), 277-294.

Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), Social intervention: Potential and constraints (pp. 121-136). New York: DeGruyter.

Epstein, J. L., & Dauber, S. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. The Elementary School Journal, 91(3) 289-305.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. (2002, May/June). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. Journal of Educational Research, 95(5), 308-321.

Flanagan, C. A., Cumsille, P., Gill, S., & Gallay, L. S. (2007). School and community climates and civic commitments: Patterns for ethnic minority and majority students. Journal of Educational Psychology, 99(2), 421-431.

Fuerenstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. The Journal of Educational Research, 94(1), 29-40.

Gonzalez, A. R. (2002). Parental involvement: Its contribution to high school students' motivation. The Clearing House, 75(3),132-134.

Greenwood, G. E., Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement:

Implications for teacher education. Elementary School Journal, 91(3), 279-289.

Harry, B., Klinger, J. K., & Hart, J. (2005). African American families under fire: Ethnographic views of family strengths. Remedial and Special Education, 26(2),101-112.

Haynes, N., Comer, J. (1996). Integrating schools, families, and communities through successful school reform: The school development program. School Psychology Review, 25(4), 501-507.

Henderson, A. (1988). Parents are a school's best friends. Phi Delta Kappan, 70(2),148-153. Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). Anew wave of evidence: The impact of school, family, and

community connections on Student achievement. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools Southwest Educational Development Laboratory.

Henderson, A. T., & Berla, N. (Eds.). (1994). A new generation of evidence: The family is critical to student achievement. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.

Hope-King, S., Si Goodwin, A. L. (2002). Culturally responsive parental involvement. Washington, DC:American Association of Colleges for Teacher Education.

Lewis, A. (1995). Changing views of parent involvement. Phi Delta Kappan, 76(6), p 430-432. Leyser, Y., & Abrams. P. (1982). Teacher attitudes toward normal and exceptional groups. Journal of Psychology, 110(2), 227-238.

Matuszny, R. M., Banda, D. R., & Coleman, T. J. (2007). A progressive plan for developing collab¬orative relationships with parents from diverse backgrounds. Teaching Exceptional Children, 39(4), 24-31.

McCarthey, S. J. (2000). Home-school connections: A review of the literature. Journal of Educational Research, 93(3),145-145.

McNeal, R. B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. Journal of Socio-economics, 30(2),171-179.

Nakagawa, K. (2000). Unthreading the ties that bind: Questioning the discourse of parent involvement. Educational Policy, /4(4), 443-473.

Pressini, D. (1998). What's all the fuss about? Teaching Children Mathematics, 4(6), 320-326. Raffaele, L., & Knoff, H. (1999). Improving home-school collaboration with disadvantaged fami¬lies: Organizational principles. School Psychology Review, 28(3), 448-467.

Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J. , et al, (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health, Journal of the American Medical Association, 278(10), 823-832,

Sanders, M,, & Epstein, J. (2000). The national network of partnership schools: How research influences educational practice. Journal of Education for Students Placed at Risk, 5(1/2),1-61.

St. Pierre, J. (1996). Reach out & touch your community. Thrust for Educational Leadership, 26(3), 30-33,

Trivette, P., & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement. School Psychology Review, 24(2), 299-328.

Trusty, J. (1996). Relationship of parent involvement in teens' career development to teens' atti¬tudes, perceptions, and behavior. Journal of Research and Development in Education, 30(1), 63-69.

Trusty, J. (1998). Family influences on educational expectations of late adolescents. Journal of Educational Research, 91(5), 260-271.

Vazquez-Nuttal, E., Li, C., & Kaplan, J. P. (2006). Home—school partnerships with culturally diverse families: Challenges and solutions for school personnel. Journal of Applied School Psychology, 22(2), 81-102,

Walberg, H. J., & Wallace, T. (1992). Family programs for academic learning. School Community Journal, 2(1),12-28.

Watkins, T. J. (1997), Teacher communications, child achievement, and parent traits in parent involvement models. Journal of Educational Research, 91(1), 3-12.

الفصل السابع
رؤى ثقافية

علينا أن نعامل كل الأطفال بحب واهتمام واحترام علينا أن نجعلهم يشعرون بحفاوتنا بهم، ودعوتنا إياهم إلى أن يجلبوا معهم، إلى فصولهم، اهتماماتهم وثقافاتهم وتاريخهم .. علينا أن نجعلهم يتواصلون ثانية مع ألمعيتهم، وأن يستردوا ثقتهم في أنفسهم؛ بما يمكنهم من أن يتعلموا منا .. علينا أن نحترمهم بما يجعلهم يشعرون بارتباطهم بنا ..

ليزا ديلبت (ص ٤٨)

إذا أهان طلبتك، بعضهم بعضًا، فمن الأسهل علينا أن نحاول جعل كل واحد منهم يعامل الآخر بلطف أكثر مما يتطلبه أي مكون آخر من النظام الذي قد يساهم في خلق المشكلة أصلاً .. ومن الواضح بالنسبة لنا، أنه من الأكثر ملاءمة لنا أن نواجه كل فرد منا يقول شيئا ما، يهين، حيث إنه ليس هناك من القواعد ما يسمح لنا بقبول هذه السلوكيات ... والموقف عـند هذا الحد لا يعتمد على شيء قدر اعتماده على معلم يمتلك مهارات متميزة ومتجاوبة، لأنه مهما كانت درجة مجاراتك، فالأمر يتم التعامل معه على أن يقبل كما هو، أكثر مما أن نسعى إلى تغييره ..

ألفي كون "حدود مهارات التدريس" (ص٦)

إن تطوير فصل ما ليكون المكان الذي يرغب فيه كل المتعلمين .. حيث ينمون أكاديميًّا واجتماعيًّا ويطورون اتجاهات إيجابية عما يحتاجه الآخرون من اعتبارات ضرورية للرؤى الثقافية، ونمو الممارسات الإدارية التي تستجيب بشكل ثقافي .. وكواحد من الجوانب أو الأبعاد التعليمية المتعددة ثقافيًا، يأتي بعد الاستجابة الثقافية (المردود الثقافى) للإدارة الفصلية، من حيث إنه يزيد من الإحساس بالانتماء وتكافؤ الفرص التعليمية في الفصل وكذلك تقدير التنوع والاختلاف.

وتتضمن الإدارة الفصلية من منظور الاستجابة الثقافية فهمًا لمدى تأثير الثقافة والنوع والأحوال الاجتماعية – الاقتصادية على علاقات الطلبة بعضهم ببعض، وأنماط التعلم، والسلوك الفصلى، وكذلك توقعات المعلم وتفاعلاته مع طلبته. إن الفشل في مواجهة هذه التأثيرات يؤدي إلى معاملة غير منصفة للطلبة، وكذلك مدخل غير منصف لفرص التعلم الخاصة بهم .. بينما يؤدي الفهم والتخطيط لهذا التنوع إلى فوائد عديدة لكل المتعلمين .. وبتركيز ما على إدارة الفصل، فإن هذا الفصل يستكشف تأثير الثفافة على كل من المعلمين والمتعلمين، ويقترح استراتيجيات للإيفاء باحتياجات التنوع الديموغرافي والبشري للأطفال، ويعزز تقدير هذا التنوع والاختلاف.

تعرِّف "نيتو" تعليم التعدد الثقافي بأنه "تعليم لا عرقي ولا تمييزي .. وهو أساسي لكل الطلبة الذين يتواجدون في كل مناطق التمدرس؛ إنه يتسم بالتزام نحو العدل الاجتماعي والمباحث (المداخل) الحرجة في التعلم" (١٩٩٩م، الصفحة XVIII من المقدمة) .. كما أن تعريفها لا يتضمن العرق والأقلية واللغة فحسب، بل يتضمن كذلك الجنس النوعي (ذكر أم أنثى) والطبقة الاجتماعية، والتوجه الجنسى، والقدرة، والاختلافات الأخرى. إن هذا التعريف للإدارة الفصلية من منظور الاستجابة الثقافية والتعليم متعدد الثقافة له تضمينات مختلفة للممارسة عما هو يطبق حاليًا بصورة نمطية في فصول دراسية عديدة .. وكما تؤكد نيتو (١٩٩٩م)، فإن تعليم التعدد الثقافي غالبًا ما يفسر من

قبل معلمين على أنه، في نهاية الأمر، وحدة عن حقوق المواطنة، تتبنى المفاهيم التي أطلقها مارتن لوثر كنج، خلال تاريخ صراع السود ضد الرق والعبودية، وبعض الأحداث القومية الأخرى المهمة .. وعلى أية حال، فإن التعليم متعدد الثقافة، وبشكل أكثر تحديدًا، هو الإدارة الفصلية من منظور الاستجابة الثقافية، الذي لا يقتصر – فحسب – على تقديم أو استعراض الرؤى الثقافية المتعددة في الدروس، بل يتضمن التركيز على التنوع والاختلاف. وبالنسبة للمعلمين، فإنه يعني فحص المعتقدات والاتجاهات الشخصية، وفهم أنماط السلوك والتواصل، والتواكب مع المناهج الفصلية والأدوات التعليمية المستخدمة.

إن هذا الفصل يبدأ بالنظر إلى الكيفية التي تؤثر بها الثقافة على المتعلمين والمعلمين، والكيفية التي يؤدي بها تجاهل الرؤى الثقافية، بالمتعلمين إلى أن يتأخر مستواهم ولا يفون بالتزاماتهم التعليمية، فيتسربون من التعليم في نهاية الأمر .. هذا الفصل يواصل استعراض الممارسات المتعلقة بالإدارة الفصلية من منظور الاستجابة الثقافية ..

تأثير الثقافة

يجلب الطلبة إلى الفصول تلك الخصائص المتنوعة، والتي يمكن تشكيل ملامحها من خلال: الثقافة والعادات والتقاليد الأسرية، والأحوال الاقتصادية، والخبرات المدرسية السابقة. وبالإضافة إلى ذلك، فهناك خصائص فردية، تتمثل في مستويات النشاط وقدرات التعلم والإعاقات، والتي تساهم – بلا شك – في تفرد كل متعلم على حدة .. إن هذه المتغيرات يمكن أن تؤثر على أنماط التواصل، والسلوكيات الاجتماعية ومداخل التعلم، والقيم والدافعية. وبالنسبة لبعض الطلبة، فإن تأثير الثقافة والأحوال الاقتصادية والإعاقات يمكن أن يصنفها كعيب في الفصل، لا سيما عندما يساء فهمها وتفسيرها من قبل المعلم.

التواصل

إن نمط التواصل عامل مهم في المناخ الثقافي للفصل. وطبقا لما يقوله جاي (٢٠٠٠م) فإن الأطفال الملونين الذين تكون أنماط تواصلهم أكثر تمثيلاً وتعبيرًا عن عاداتهم الثقافية والإثنية، والتي تميل بقوة إلى أن تكون عيبًا، أكثر من أولئك الطلبة الذين تكون أنماط تواصلهم، بصورة تقريبية، الأنماط الثقافية السائدة. إن المزاوجة الخاطئة بين أنماط تواصل المعلم والمتعلم يمكن أن تؤدي إلى معلومات خاطئة فيما يتصل بإنجاز الطالب، وكذلك إلى سوء فهم فيما يتصل بالسلوكيات الحادثة في الفصل. وقد لا يكون الطلبة قادرين على أن يتواصلوا، و/ أو لا يكون معلموهم قادرين على فهم كل الطلبة؛ نتيجة الاختلافات الحادثة في أنماط التواصل. والأبعد من ذلك، فقد يرى المعلمون بعض أنماط التواصل على أنها غير محترمة أو فوضوية ..

يعطي جاي (٢٠٠٠م) أمثلة عديدة على الكيفية التي يمكن بها لأنماط التواصل أن تختلف بسبب الثقافة، وتؤثر على ديناميات الفصل. إن استدعاء – الاستجابة يتضمن استجابة المستمعين إلى المتحدث، بمجرد أن يتحدثوا في إبداء التعقيبات أو الملاحظات والانتقادات .. في هذا النمط من التواصل، يقوم المتحدث بـ "استدعاء" أو عمل "بيان" أو "تقرير"، ويقوم المستمع بالاستجابة في شكل رد لفظي و/ أو إيماءة. بالإضافة إلى ذلك، فإن المتحدثين الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية قد يبدأون محادثة ما، يميلون فيها إلى التأكيد والجزم، أكثر من ميلهم إلى انتظار الإذن أو السماح من المستمعين ببدء المحادثة .. وقد تعتبر هذه السلوكيات وقحة أو غير مقبولة لدى معلمين كثيرين. وفي مثال آخر مشابه للأمريكين ذوي الأصول الإفريقية، فإن الأمريكيين ذوي الأصول اللاتينية (أمريكا الجنوبية) أو الأمريكيين الأصليين والأمريكيين ذوي الأصول الآسيوية يميلون إلى أن يكونوا أكثر تفاعلية وتأثيرًا واستخدامًا لمهارة حل المشكلات؛ إذ إنهم يميلون إلى الانطلاق من الصورة الكلية للموقف إلى الأجزاء المكونة لها، والعمل معًا على صياغة إجابة ما أو

حل ما. وهذه الأنماط، تأتي متناقضة أو على خلاف، ما يتبناه معلمون عديدون، ممن يطلبون من طلبتهم إجابة وحيدة محددة عن الأسئلة، ويقترحون أو يفترضون مشكلات استنتاجية، تؤكد الأسلوب الجماعي للتفكير .. إذ يتم الإجابة عن الأسئلة في كل مرة من قبل طالب واحد فقط. ومن ثم تغدو الكيفية التي يتفاعل بها هؤلاء لتكوين الصورة الإجمالية وكذلك التفاصيل المتعلقة بذلك أمرين مهمين.

إن التواصل غير اللفظي يعد بعدًا آخر لنمط التواصل، الذي قد يؤثر من الوجهة الثقافية، وهو يتضمن التعبيرات الوجهية والإيماءات والمسافة الشخصية بين المتحدث والمستمع، والإحساس بالوقت، وكذلك درجة التأكيد أو الجدية في التواصل. ويصف كل من دوبراو وآزنر (١٩٩٧م) الكيفية التي يمكن أن يؤثر بها التواصل غير اللفظي أثناء اللعب؛ فمثلا، بالنسبة لبعض الأمريكيين البيض، يمكن أن يعد رفع الصوت علامة على عدم الاتفاق أو الاختلاف، بينما يعتبر بالنسبة للأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية وذوي الأصول اليهودية، وذوي الأصول الإيطالية علامة على الحماس والاقتناع والإثارة في المحادثات التي تدور بين الأصدقاء. ولذلك، فإن بعض الأمريكيين البيض قد يتفاعلون سلبيًا في مناقشة عالية الصوت، بينما يميل أفراد من بعض الإثنيات أو الأقليات الإفريقية أو الجماعات غير البيض إلى عدم إظهار الاهتمام بالأمر (الصوت العالى) كلية. في الفصل، نجد أن المعلم الذي يتمتع بالاستجابة الثقافية، يميل إلى الاستخدام الحذر في الافتراضات التي يضعها بخصوص نغمة صوت الطالب.

التعلم والدافعية

طبقا لما يقوله دوببراو وآزنر (١٩٩٧م)، فإن الأساليب التي تقوم بتفريد مدخل إنجاز المهمة يمكن أن تكون مختلفة من زاوية الثقافة. فعلى سبيل المثال، عندما يتعلق الأمر بالأداء الجماعي بصورة فاعلة في مهمة ما، فإن الثقافات تختلف باعتبار الأهمية المخصصة لتأسيس العلاقات، فنجد أن الأفراد ذوي الأصول الثقافية الآسيوية أو

الهيسبيانية (الأمريكيين ذوي الأصول الإسبانية) يميلون إلى تقييم هذه العلاقات الناشئة مبكرًا على أساس المنظور التعاونى، وتأكيد إنجاز المهمة ومضيها إلى غايتها. وعلى الخلاف من ذلك، فإن الأمريكيين ذوي الأصول الأوروبية يميلون إلى التركيز في الحال على المهمة التي تؤدى، وترك العلاقات تنمو رويدًا رويدًا حسب طبيعة التقدم في أداء المهمة .. وذلك لا يعني أن الأفراد من أي خلفية ثقافية يقدرون العلاقات أو الالتزام بأداء المهام بشكل أكثر أو بشكل أقل، وإنما يعني أنهم قد يؤدون ذلك (المهمة) بشكل مختلف.

وحسبما يقوله جاي (٢٠٠٠م)، فإنه بالنسبة للأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية أو اللاتينية ثقافيًّا، فإن حل المشكلات هو مهارة سياقية عالية، وأن الأفراد الذين لديهم هذه الفروق الثقافية غالبًا ما يندمجون في إعداد خشبة المسرح للقيام بالعرض أو المهمة (أي يهتمون بالتنسيق بين اختلافاتهم وفروقهم قبل أداء العمل - المترجم).. أما الأمريكييون ذوو الأصول الإفريقية - في الفصل - فقد يقومون بتجهيز المسرح، بينما هم يمضون معظم الوقت في ترتيب المواد التي يستخدمونها: شحذ سن القلم (صقله)، التواصل الاجتماعي مع أقرانهم قبل البدء في أداء المهمة. بينما من الممكن أن تكون هذه السوكيات وسيلة بالنسبة لهؤلاء الطلبة لأن يركزوا، فإنهم قد يتعاملون مع الأمر على أنه مماطلة أو وقت ضائع لمعلم غير معروف.

حدَّد ماكارتي وبينالي (٢٠٠٣م) تفضيلات التعلم ومؤثراته لدى عديد من المتعلمين الأمريكيين الأصليين؛ إذ إن لديهم تفضيلاً للتعلم المشابه بدرجة كبيرة للتعلم في بيوتهم أو مجتمعاتهم المحلية، بما في ذلك مجموعة التعلم الصغيرة، وتلقى مساعدة من الأقران، والأنشطة التبادلية المشتركة، والتعلم من خلال الملاحظات ومشاهدة الكبار. وبالإضافة إلى ذلك، فإن لديهم ميلاً قويا للتعلم البصري وكذلك للنمط الكلى، الذي ينتقل من الفكرة الكلية إلى الأجزاء .. كما أنهم قد يستجيبون لنمط التعلم الجماعي - من خلال المناقشة - أفضل بكثير من النمط التقليدي المتمثل في المحاضرات، التي

يتبعها أداء مستقل لكل متعلم، كما لاحظنا ذلك في فصول عديدة .. وقد يتسم المعلمون بنقص الدافعية أو الحافز لديهم؛ فلا يضعون في اعتبارهم درسًا ما ..

إن الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية وذوي إعاقات التعلم غالبًا ما يكون لديهم تقدير منخفض لذواتهم، ودافعية ضعيفة (فريند، ٢٠٠٧م). فمثلا يستعرض الطلبة ذوو إعاقات التعلم درجة تحكم ظاهرية، أو يكون لديهم ميل لأن يربطوا بين نجاحهم وفشلهم، وبين قوى خارجية مثل الحظ بدلاً من بذل الجهد والعطاء .. إنهم يميلون كذلك إلى إظهار اليأس أو الاستسلام وإعلان العجز عن أداء المهمة، حتى من قبل أن يحاولوا بذل الجهد، ويميلون إلى مقاطعة المعلم؛ طلبًا للمساعدة أو التغذية الراجعة أو استجداء للاهتمام. أما الطلاب ذوو الاضطرابات السلوكية، وإعاقات التعلم .. فأحيانًا ما تكون لديهم خبرة الأداء أو الإنجاز الأكاديمي المعرفي المتواضع (فريند، ٢٠٠٧م). إن تاريخ الفشل يمكن أن يمنع الدافعية والإرادة من أن تقوم بتأثيرها في الفصل. كما أن الطلاب الذين يخبرون تكرارالفشل ومراته، ربما يستسلمون أو يظهرون لامبالاة بالنجاح أو الدرجات ..

القيم

تقدم لامبي (٢٠٠٥م) مثالاً للكيفية التي تتصارع بها القيم الثقافية لدى الأمريكيين من أصول إفريقية مع القيم المدرسية في المدارس الثانوية. وطبقًا لمراجعتها البحث، توضح لامبي أن القيمة التي تخصصها الفتيات الأمريكيات ذوات الأصل الإفريقي للأمومة غالبًا ما تفوق بكثير القيمة التي يخصصنها لإكمال المدرسة الثانوية أو الكلية؛ مما يؤدي إلى تسرب أعداد كبيرة منهن من الذهاب إلى المدرسة؛ ليصبحن أمهات، وتقترح لامبي أن الوعي بهذه القضية يساعد المعلمين في معاونة الفتيات الأمريكيات ذوات الأصل الإفريقي على أن يكون لديهن تقدير عالٍ للذات وكفاءة مبكرة في العملية التعليمية، وكذلك مساعدة الفتيات على تعرف أدوار النماذج التي تحقق نجاحًا أكاديميًا.

يحدد كل من لاروش وشيربيرج ثلاث قيم ثقافية لدى الأمريكيين، من أصول لاتينية، يمكنها أن تؤثر في الأداء المدرسى؛ ف "ريسبيتو" – مثلا – اسم لقيمة ثقافية لديهم تتسم بالطاعة للوالدين والكبار، ومن ثم .. فإن معظم الأطفال الأمريكيين من أصل لاتيني تعلموا ألا يقوموا بالاتصال البصري أو توجيه السؤال .. وهذا قد يبدو اتجاهًا سلبيًّا، يمكن أن يفسر على أنه نقص في الاهتمام بالنسبة للمعلم .. و"فاميليسمو" قيمة تتصف بالإخلاص والارتباط الأسرى. إن العلاقات الأسرية مفضلة بدرجة كبيرة على العلاقات القائمة خارج إطار الأسرة. ومن ثم يكون هؤلاء الأطفال أكثر ميلا لطلب المساعدة من أفراد الأسرة، أكثر بكثير من طلبها من المعلمين أو أي شخص آخر بالمدرسة .. ومرة أخرى، قد يفسر هذا السلوك، من قبل المدرسة، على أنه عدم اهتمام .. كذلك فإن الاتجاه نحو التجميع المركزي (أى أن تتجمع كل الأداءات في مركز واحد يجمع بينها – المترجم) هو ميل لأن نعطي قيمة عليا للأهداف الجماعية أكثر من الأهداف الفردية من جهة، ولتأكيد العلاقات الاجتماعية من جهة أخرى .. ثمة أفراد كثيرون من الأطفال الأمريكيين، ذوي الأصول اللاتينية يعظمون قيمة التعاون والجماعة المتماسكة أكثر من التنافسية؛ ولذلك يكون أداء هؤلاء الأطفال في الفصل أفضل حين يرتبط برباط حسي قوي بالمجتمع، ويصبح أقل تألقًا في فصول نمطية عديدة، تحتفي بالتنافسية والإنجازات الفردية.

غالبًا ما يتحدث المتعلمون الأمريكيون الأصليون بهدوء أكثر، ويبدون أكثر اتزانًا عند الاستجابة للمعلم، كعلامة دالة على الاحترام (ماكارثي وبيناللى، ٢٠٠٣، سباركس، ٢٠٠٢م). بالإضافة إلى ذلك، فإنه في ثقافات أمريكية قومية عديدة، لايكون التنافس في الفصل ذا قيمة .. إن الإنجاز الذي يتجاوز حدود الجماعة وأعرافها، لا يلقى التقدير نفسه الذي يحظى به إنجاز المجموعة، والذي يعد أكثر أهمية من الإنجاز الفردي (سباركوس،٢٠٠٠م، سويشير١٩٩١م، ويلدر، جاكسون، ١٩٩٤م سميث، ٢٠٠١م). ومن ثم فإن الطلبة ربما يكونون مندفعين لأن يجيبوا عن الأسئلة أمام بقية الفصل، أو أن

يقوموا بتصحيح إجابة أحد الأقران أمام بقية الفصل .. على أمل أن يكون الرابح في التنافس الأكاديمي المعرفى، أو أن يحصل على مستويات متقدمة.

السلوك

يوضح تاونسند (٢٠٠٠م) الكيفية التي تجعل أداء المتعلمين الأمريكيين ذوي الأصول الآفريقية، لايشكل ميزة بسبب مستوى نشاطهم: "إن عديدًا من هؤلاء المتعلمين أكثر نشاطًا في الفصل عن أقرانهم .. إن ثقافات الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية تضع قيمة عليا للنشاط، لا سيما لدى الأولاد، كما أنها تسم المستوى العالي من النشاط بسمة "الموهبة/ الثورة"؛ فهذا المستوى من النشاط، والذي ربما يكون ذا قيمة في منزل المتعلم ومجتمعه المحلى، يمكن أن يكون سببًا أو مثارًا لاهتمام المعلمين الذين لديهم معلومات خاطئة. وبالإضافة إلى كونهم أنشط بدنيًا، فإن عديدًا من المتعلمين الأمريكيين الأفارقة، قد اعتادوا الاشتراك في أنشطة عديدة والمحادثات في آن واحد، عندما يكونون في بيتهم أو مجتمعهم المحلى. وفي فصول عديدة، يقوم المعلمون بإثابة الأنشطة الفردية والتركيز في الامتحان، وكذلك الأداء الهادىء، مما يجعل أداء المتعلمين الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية عيبًا بالمقارنة مع هذه الإنجازات الفردية.

غالبًا ما يجلب الأطفال ذوو الإعاقات خصائصهم وسلوكياتهم الاجتماعية إلى الفصل، والتي يمكن رؤيتها على أنها أمور سلبية أو يساء فهمها من قبل المعلم. بالإضافة إلى الصعوبات الأكاديمية وانخفاض التقديرللذات والدافعية المنخفضة، فإن بعض الطلبة ذوي الإعاقات، لديهم صعوبة أيضًا في السلوك الاجتماعى. فعلى سبيل المثال، فإن الطلبة ذوي اضطراب تشتت الانتباه، وإعاقات التعلم، واضطرابات السلوك، غالبًا ما يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية أو القدرة على تعرف أن السلوكيات المختلفة مطلوبة للمواقف المختلفة والتهيئات المختلفة (فريند، ٢٠٠٧م). يمكن للمعلمين أن يستجيبوا للطلبة ذوي الإعاقات، وذوي التوقعات المنخفضة، والتحمل الضعيف لسلوكهم وشعورهم

باليأس مع اعتبار كونهم قادرين على تعليمهم لهؤلاء الأفراد ..وثمة دراسات عن اتجاهات المعلمين - باعتبار الأفراد وإعاقاتهم - تبين أنه عندما يفتقد المعلمون إلى الإعداد والمعرفة اللازمين فيما يتصل بالإعاقات، فإنه غالبًا ما تتكون لديهم اتجاهات سالبة نحو تضمين هؤلاء الأفراد في الفصول العامة (فان ريوسين، شوهو وباركر، ٢٠٠١م). إن الخصائص التي يظهرها معظم الأطفال والشباب ذوي الإعاقات قد تعوق إحساسهم بالانتماء والاستقلال والكفاءة.

المعاملة غير المنصفة للمتعلمين

عندما يتم تجاهل الرؤى الثقافية المتعددة، وعندما يبزغ خلاف بين ثقافة المعلم وثقافة المتعلم، وعندما يعامل كل الأطفال بالمعاملة نفسها، بغض النظر عن اختلافاتهم الفردية، أو عندما يعامل المعلمون الطلبة، فقط من منظور ثقافاتهم الذاتية، فإن الأطفال يمكنهم إنكار الفرص المتاحة لهم ليتعلموا، ويمكن أن يحدث لهم ذلك النوع من الإبعاد / الإقصاء. إن المعلمين ذوي المعرفة المحدودة للكيفية التي يمكن بها للثقافة أن تؤثر في التعلم والتواصل، يمكن أن يرتبكوا أو يسيئوا تفسير تعلم الطالب وخصائصه السلوكية مثل تعلم أو مشكلة سلوكية، و / أو إعاقة (تشامبرلين، ٢٠٠٥م، جاي ٢٠٠٢م، جوللينك وتشين ١٩٩١، باتون وتاونسند ١٩٩٧م) .. لقد بينت أعوامًا من البيانات - بوضوح - أن النظام الصارم أو الاستراتيجيات التأنيبية مثل: التحويلات إلى مكتب المدير أو المشرف، التوقيف أو التعليق لفترة محددة، أو عدم التوزيع المتناسب للحصص أو الفترات الدراسية، قد تفاقمت بصورة واضحة في المدارس والفصول. وبالإضافة إلى ذلك، فإن قلة محدودة من الطلبة هي التي تستأثر بالظهور في برامج التعليم الخاص، ويتقلص بالتالي ظهور الطلبة في برامج مخصصة للطلبة الموهوبين .. إنهم يخبرون أيضًا (أي يمرون بخبرة - المترجم) بنسب عالية من التسرب التعليمي وبتدني مستوى الإنجاز الأكاديمي أو المعرفي.

سمات عدم الإنصاف في النظام المدرسي

بينما نود أن نصدق أن الفصول المدرسية وجزاءاتها موزعة بالقسطاس، وعلى أسس معيارية موضوعية، تتصل بـ: السلوك الفصلى، فإن البحث يظهر عكس ذلك تمامًا. إن العقوبات القائمة على: التوقيف / الطرد / التأنيب .. وما إلى ذلك، هي عقوبات ذات سياق متخصص وتتأثر بعوامل كثيرة، تتضمن: السلالة والنوع والأوضاع الاجتماعية _ الاقتصادية والقدرة. إن رؤية المعلمين لسلوك الطلبة قد تكون – عن وعي أو لا وعي – متأثرة بتلك العوامل. وقد وثقت دراسات متعددة للأبعاد المتعلقة بالسلالة والوضع الاقتصادي الاجتماعى، والإعاقة، والسواء (بلا إعاقة)، ومشكلات النوع في بيانات النظام المدرسي (دراكيفورد، ٢٠٠٤م، وجونسون، وبويدن وبيتز، ٢٠٠١م، وسكيبا، ومايكل، وناردو وبيترسون، ٢٠٠٢ م) .. إن البيانات التي تم استيفاؤها من هذه الدراسات بينت أن الأولاد يميلون إلى اتباع النظام أكثر من البنات، وأن الأطفال ذوي العائلات الأقل دخلاً أو منخفضة الدخل، يرتبطون بالنظام أكثر من أطفال عائلات الدخل المرتفع، وأن أطفال عائلات الأقليات؛ لا سيما الأطفال ذوي الأصول الإفريقية يمتثلون لنظام ذي استراتيجيات تأنيبية، أكثر من الأطفال الأمريكيين البيض، وأن الأطفال ذوي الإعاقات الذين يتعرضون للعقاب، أكثر من أقرانهم غير المعاقين ..

إن الذكور من الأطفال الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية يميلون إلى تحمل عواقب الإجراءات التنظيمية غير المنصفة. وفي دراستهم، وضع سكيبا وآخرون معه، في اعتبارهم التحكم في النوع وفي الحالات أو الظروف الاقتصادية المتغيرة، ووجدوا أن ذكور الأطفال الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية، يتلقون نصيبًا أكبر من المقاييس التأنيبية الصارمة مقارنة ببقية المجموعات. كما تقترح هذه الدراسة أنه بينما يميل الذكور إلى الخضوع للنظام أكثر من البنات، فإنهم أيضًا يميلون إلى أن تكون لديهم معدلات عالية من سوء السلوك. وعلى أية حال، فإن الموقف نفسه ليس صحيحًا بالنسبة للذكور من

الأطفال الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية. ولا توضح البيانات أن المعدلات العالية من سوء السلوك، في صالح ذكور الأطفال الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية، مقارنة بالطلاب الآخرين .. وتقترح البيانات بالفعل، على أية حال، أن هؤلاء الذكور يميلون إلى تلقي عقاب أكثر قسوة لسلوك أقل سوءًا، وكذلك لسلوك يتم تعريفه موضوعيًا. وعلى سبيل المثال، فإن هؤلاء الذكور أكثر ميلاً لأن تتم إحالتهم إلى مكتب المدير / المسئول بسبب سلوكياتهم، مثل: عدم الاحترام / الضوضاء الصاخبة / وتهديد الآخرين. بينما يتم إحالة الأطفال الأمريكيين البيض نتيجة سلوكيات، مثل: التجوال في الفصل / الخروج دون إذن / التدخين .. وفي دراسة أخرى، وجد كاستيل (١٩٩٨م) أنه في الفصول المتكاملة، يكون لدي ذكور الأطفال الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية تفاعلات سلبية كثيرة مع الآخرين، كما أنهم يتلقون مدحًا أقل، وتغذية راجعة أقل من المعلمين البيض ..

ثمة مجموعة أخرى تميل إلى استقبال معدلات عالية من الاستراتيجيات التأديبية الصارمة بالنسبة لكل من الطلبة والإعاقات .. والنتائج المنبثقة عن دراسات سافران وسافران (١٩٨٥م) تقترح أنهم من الأطفال المعروفين بكونهم مزعجين أو سيئي السلوك، أو أولئك الذين يتسمون بأنهم قادرون على تلقي جرعات غير مناسبة من اللوم والتأنيب، نتيجة اضطراب الفصل. وبالإضافة إلى ذلك، يميل الطلبة ذوو السلوك المضطرب إلى رؤية الأمور بشكل سلبي (سنتر وواسكوم ١٩٨٧م، هابل، بلوم وراى، باكون، ١٩٩٩م، ليسير وآبرامز، ١٩٨٢، سافران وسافران ١٩٨٥م) كما أنهم يخبرون النبذ، ويتسمون بقلة تحملهم لمعلمي فصول عديدة (هايل وآخرون، ١٩٩٩م، جونسون وبلانكنشيب، ١٩٨٤م، وريتر، ١٩٨٩م). كما أنهم أيضًا يخبرون معدلات أعلى من التواصلات السلبية مع المعلمين. وقد وجد كل من جنتر وجاك (١٩٩٤م) في دراستهما أن التواصلات السلبية بين المعلمين والطلبة ذوي السلوك المضطرب تحدث بنسبة ٢٢٪ من وقت الفصل، وأن التواصلات الإيجابية تحدث بنسبة ٣٩٪ فقط من ذلك الوقت.

ثمة مجموعة أخرى، من المحتمل أن تلتزم بالنظام من خلال التوقيف أو الطرد، بمعدلات عالية، وهم المتعلمون ذوو العائلات المنخفضة الدخل (برانتلينجر ١٩٩١م، سكيبا، مايكل، ناردو وببترسون (٢٠٠٢م) وسكيبا وببترسون وويلياموز١٩٩٧م). وفي دراسة برانتلينجر (١٩٩١م)، سجل المراهقون من العائلات المنخفضة الدخل رقمًا أعلى ونوعية مختلفة من الجزاءات التي تبدو غير متناسبة مع ما يرتكبونه من أخطاء، بما يجعلها تحمل معاني التعسف والإذلال. ويقترح برانتلينجر أن الأحوال المدرسية غير المنصفة والممارسات التنظيمية الجائرة للطلبة ذوي العائلات المنخفضة الدخل تؤثر على سلوكياتهم، وتساهم في ارتفاع معدلات غضبهم وإحساسهم بالغربة واللاانتماء. وبوضع هذه النوعية من الطلبة في الاعتبار، فإنه من المهم أن نلاحظ أن السلالة هي عامل أكثر تميزًا في علاقته بالنظام المدرسي الصارم (كمدخل لما يستتبعه من نواتج – المترجم). وقد أوضحت الدراسات أنه إذا تمكنًا من التحكم في معدلات الفقر، لأمكننا أن نري بوضوح الإجراءات المدرسية التعسفية التي تحدث (سكيبا وآخرون، ٢٠٠٠م).

لقد أوضح العمل البحثي أن النوع يمكن أن يؤثر أيضًا في النظام الفصلي .. وتبين كذلك سنوات من الدراسة أن الأولاد يميلون إلى الالتزام بالنظام، أكثر، مقارنة بالفتيات، كما أنهم يتعرضون – رغم ذلك – بشكل أكبر للتوقيف (سكيبا وآخرون، ٢٠٠٢م) .. وفي التحليل البعدي لدراسات مساواة النوع في الفصل، وجد كل من جونز ودينيديا أن المعلمين يبادرون بتواصلات أكثر سلبية مع الطلبة الذكور، مقارنة بتواصلهم أو تكاملهم مع الفتيات. كما وجد روبنسون (١٩٩٢م) أن طبيعة المعلم فيما يتصل السلوك النوعي المقبول تلعب دورًا رئيسًا في تحديد المدخل والاستجابة للسلوك نحو كل من الأولاد والبنات في الفصل .. إن الفتيات اللاتي ينحرف سلوكهن عن النمط الطبيعي للآراء المتعلقة بهن، أو أن سلوكهن قد يجعلهن في حالة صدام مع المعلم؛ مما قد يؤدي إلى تطبيق تصنيفات أو سمات ازدرائية، تحط من قدرهن، واضعة في اعتبارها شخصياتهن، والتى، بالمقابل يمكن أن يكون لها تأثير سلبي على دافعيتهم وتقديرهن لذواتهن ..

فرص التعلم غير العادلة التوزيع

إن النظام المدرسي غير المنصف يمكن أن يقود – بوضوح – إلى فرص تعلم أقل، وكذلك إلى درجة ارتباط أقل بالمدرسة .. أما الطلبة الذين يتم توقيفهم أو طردهم، فإنهم – طبيعيا – يفتقدون الفرص اللازمة للتعلم في الفصل. وبالإضافة إلى ذلك، فإن المتعلمين في الفصل يمكن أن يتلقوا معاملة مختلفة عن أقرانهم. وقد وجد كل من مونتاجو وريناالدي (٢٠٠١م) في دراستهما عن الطلبة المعرضين لمخاطر التعلم والمشكلات السلوكية، أن الأطفال في السنوات المبكرة (١-٤) يقضون وقتًا أقل في أداء المهمة، ويتلقون استجابات أكثر سلبية وغير أكاديمية من معلميهم. ومن ثم، يكون لدى هؤلاء الطلبة، أيضًا، تصورات سلبية عن أنفسهم، وينظرون إلى معلميهم باعتبارهم من يحتفظون لهم بتوقعات إنجاز سلبية ..

إن فرص التعلم غير العادلة التوزيع (أو غير المنصفة) وكذلك الأنظمة المدرسية الجائرة يمكن أن تؤدي إلى ضعف الإنجاز والفشل في الاندماج لدى المتعلمين ..

ضعف معدلات الإنجاز

ارتباطًا بقضية فرص التعلم غير العادلة، يحدث انخفاض في مستوى الإنجاز، تقابله معدلات عالية من التسرب، وارتفاع معدلات تواجد أطفال الأقليات في التعليم الخاص .. والنقطة الجديرة بالاعتبار، في هذا الصدد، أن ذكور الأطفال الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية يكونون نسبة مئوية غير متناسقة أكبر، مقارنة بالأطفال والشباب، الذين يتم توجيههم للتعليم الخاص، لا سيما أولئك الأطفال الذين تكون لديهم اضطرابات سلوكية، ومقارنة كذلك بأي مجموعة أخرى (ديورين جرين، ٢٠٠٥م، وساليند وجرايك، ودوهانى،٢٠٠٥م) . وقد يتم تلقي سلوك المتعلمين من الأطفال الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية كمشكلة صعبة، عند النظر إليها من خلال عدسات

ثقافية (أي المنظور الثقافي – المترجم) من قبل معلم أبيض؛ لذا فإن ما يحدث من إحالات إلى مكتب المدير أو المشرف، أو ما يحدث من إحالات أو إزاحات للاضطرابات السلوكية قد يكون أكثر احتمالاً للحدوث (ويب – جونسون، ٢٠٠٢م) .. والأبعد من ذلك أنه إذا حدث لهؤلاء الأطفال أن تم إيقافهم أو ترحيلهم أو إرسالهم إلى مكتب المدير لأكثر من مرة، فإنهم يفقدون الشرح والتواصل معه، وكذلك التغذية الراجعة، وكل الفرص الأخرى المتعلقة بالتعلم .. بالإضافة إلى الإقبال غير العادي على التعليم الخاص. لدى الطلاب الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية معدلات تسرب أعلى، مقارنة بالطلاب الأمريكيين ذوي الأصول الآسيوية والطلاب الأمريكيين البيض، ولديهم كذلك أداء أقل في الاختبارات القياسية (المركز القومي للإحصائيات التعليمية [NCES]، ٢٠٠٤م).

إن الطلاب الأمريكيين ذوي الأصول اللاتينية لديهم، مقارنة مع الطلاب الأمريكيين البيض، والطلاب الأمريكيين ذوي الأصول الآسيوية، إنجاز أكاديمي أقل، ومعدلات تسرب أعلى، ومعدلات تمثيل متدنية في برامج الطلبة الموهوبين. وبشكل شيق، فإن خبرات المجموعة ذات مدى عريض من التواجد في التعليم الخاص في ولايات محددة، وفي مناطق حضرية قليلة (أرتليز، ريودا، سالازار وهيجاريدا، ٢٠٠٥م، وبلانكيت، وومفورد وبياخوم، ٢٠٠٥م، كونروى، فيروس ٢٠٠٢م). إن افتقاد التواجد في المناطق الأخرى، يقترح إمكانية أن هؤلاء الأفراد قد لا يتمكنون من التعرف على احتياجاتهم التربوية أو الإيفاء بها (أرتليس وآخرون، ٢٠٠٢م) .. وعندما يتم وصف الطلاب الأمريكيين ذوي الأصول اللاتينية – شأنهم شأن الطلاب الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية – في التعليم الخاص، فإنهم يميلون إلى أن يتم وضعهم في ترتيبات ذات شروط صارمة أكثر، مقارنة بنظرائهم من الطلاب الأمريكيين البيض (كونروي وفيروس، ٢٠٠٢م).

وعلى الرغم من أن الأمر جلي وواضح مع نسبة السكان الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية، إلا أن الأمر واضح كذلك بالنسبة لحالات التواجد ذات المعدلات العالية في

التعليم الخاص بالنسبة للأمريكيين القوميين (باريش، ٢٠٠٢م)؛ ذلك أن هؤلاء الأمريكيين يمكنهم أن يخبروا معدلات التسرب العالية والأداء الأكاديمي المتواضع والأقل (كاو، تومبسون، ٢٠٠٣، ويلدر وآخرون، ٢٠٠١م). وكما هو الحال مع الأقليات الأخرى، فإن المعلمين يمكنهم عمل توقعات واستنباط وسائل عمل الأشياء التي تختلف عما ينبغي على أمريكيين قوميين أن يتعلموه بشكل أو بآخر (ويلدر وآخرون، ٢٠٠١م).

إن الأطفال في منازل (بيوت / أسر) منخفضة الدخل غالبًا ما لايؤدون بشكل أكاديمي مقبول، مثل نظرائهم من الأطفال (ماهونى، لورد، ٢٠٠٥م، فون سيكر، ٢٠٠٤م)، وهم غالبًا ما يبدأون المدرسة باستعداد أقل وخبرة أقل، وإنجاز أكاديمي أقل أثناء المدرسة الأساسية، كما تكون لديهم خبرة مخاطرة مستمرة فيما يتصل بالفشل الدراسي خلال السنوات الأخيرة، ومن ثم تكون لديهم معدلات عالية من التسرب، أكثر بكثير عما لدى طلاب العائلات متوسطة الدخل أو العائلات ميسورة الحال (ماهونى وآخرون، والمركز القومى للإحصائيات التعليمية، ٢٠٠٤م). وبالإضافة إلى ذلك، فإن الأطفال الذين ينتمون إلى عائلات منخفضة الدخل، ربما تكون لديهم درجة توقع منخفضة نسبيًا بالنجاح، ومعدل أقل من الدافعية لإنجاز المهام المعرفية والأكاديمية (ماهونى وآخرون، ٢٠٠٥م، توكر وآخرون، ٢٠٠٢م). وحسب تحليلهم للبيانات، مع اعتبار السلالة والفقر ودرجة التواجد في التعليم الخاص، فإن سكيبا وزملاءه يتوصلون إلى أنه باعتبار الإحلال في التعليم الخاص، فإن التأثير الأساسى للفقر يتفاقم مع الاعتبارات السلالية الموجودة .. بينما يمكن للاهتمام الوالدى أن يحسن الإنجاز الأكاديمي ويدعم الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة، وغالبًا ما تمر العائلات منخفضة الدخل بعوائق الانشغال والمساهمة في تعليم الأطفال (هل وتايلور، ٢٠٠٤م).

عدم الاندماج أو الانشغال

إن الطلبة ذوي التنوع الثقافى والطلبة ذوي الإعاقات الذين يمرون بخبرات المخرجات التعليمية (المعرفية) الضعيفة وعدم الإنصاف في الأنظمة المدرسية، يمكنهم بسهولة عدم الاندماج أو الإقصاء من المدرسة، ويتعرضون بذلك لمخاطر التسرب من التعليم. وفي مراجعة على بحث، يتعلق بالهوية الأكاديمية، فقد وجد جريفن أن الطلبة الذين يمرون بخبرة الإنجاز الضعيف، طوال الوقت، من المحتمل أن يتمكنوا من تنمية أو تطوير تقديرهم المنخفض لذواتهم، ومعدل كفاءتهم الذاتية المتواضع؛ مما قد يؤدي إلى حدوث حالة إحباط دراسى .. وغالبًا ما يستعرض الطلبة حالات إحباطهم باللجوء إلى سلوكيات غير مقبولة، أو حالات الغياب المتواصل، أو الشعور بالفتور وعدم الحماسة أو عدم الدقة في الإنجاز المعرفى .. وعلى الجانب الآخر، فإنه كلما زادت معدلات نجاح خبرات الطالب التي لديه، زادت قدرته على تحديد ملامحه وهويته في المدرسة .. إن الطلبة الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية أو ذوي الأصول الإسبانية يميلون إلى تحقيق مستويات أعلى من التحديد غير الدقيق للهوية الأكاديمية، مقارنة بأداء الطلبة الأمريكيين البيض، أو الطلبة الأمريكيين ذوي الأصول الآسيوية (جريفن، ٢٠٠٢).

الإدارة الفصلية الاستجابية

إن الأسباب الكامنة وراء النظام الجائر والتمثيل الزائد من الحد للأقلية في القطاع الخاص متنوعة ومعقدة. وعلى أية حال، فإن معظم الخبراء يتفقون على أن الممازجة الثقافية غير الصحيحة بين المتعلمين والمعلم يمكن أن تساهم في خلق هذه الأنماط، وتحذر نيتو (١٩٩٩م) من الممارسات التدريسية التي تستند إلى تثبيت المنطلقات الثقافية الواهمة المرتبطة برؤية جامدة ثابتة. وعلى الرغم من أن السمات الثقافية قد تطبق على عديد من هذه الرؤى، فإنها لا تطبق على الجميع كما أن بياناتها ترتبط

أساسًا بـ: الطبقة الاجتماعية والتعليم والهوية الإثنية والانتساب أو التبنى (جاى، ٢٠٠٠م). وبافتراض أن الطلبة ذوي الهوية الخاصة لهم نسق قيمى وسلوكي نوعى بالنسبة لتلك الثقافة، يمكن أن يؤدي إلى قوائم من الخصائص التي ترتبط بها نمطيًا، وترتبط كذلك بكل الطلبة، فهناكٍ الفرض القائل بأن كل الطلبة الذين ينتمون إلى الخلفية الثقافية نفسها، يتعلمون بالطريقة نفسها. وتستشهد نيتو (١٩٩٩م) بمثال المعلمين الذين يفترضون أن الأطفال الكوريين يفضلون العمل بطريقتهم الخاصة، وبالفعل .. فإن الإدارة الاستجابية للفصل تأخذ في اعتبارها الطبيعة المتعددة الأوجه المعقدة والديناميية للثقافة وتتعرف إلى أن كل طالب يجلب منظوره / منظورها الخاص والشخصى، والبنية النوعية والخبرات الثقافية إلى الفصل ... وهكذا..

إن الخصائص والقدرات والخبرات والتأثيرات الوفيرة التي يجلبها المتعلمون إلى الفصل قد تبدو زائدة عن القدر، الذي يمكن به وضعها في الاعتبار المتعلق بتطوير الممارسات الإدارية المنطقية للفصل .. وقد يُغرَى المعلمون بأن يطوروا خطة تعامل كل المتعلمين بطريقة واحدة. وفي الحقيقة، فإن المعلمة شديدة الاعتداد بنفسها، (جونى وولكينجستك، كانت تناقش مجموعة من الطلبة – الذين كانوا على وشك التخرج من كلية التربية –عما سيبدو عليه الأمر لو أن أحدهم رغب في أن يكون معلمًا لأطفال من قبيلة الشيروكي الهندية الأمريكية .. فقامت إحدى معلمات المستقبل، من بين جمهور الحاضرين، وقالت إن العمل مع نوعية بشرية متباينة لن يكون مشكلة، لأنها سوف تعامل الجميع معاملة واحدة .. إن هذه الطبيعة المثالية – ذلك الفصل الذي يتسم بالعدل والإنصاف في إدارته الفصلية يعنى معاملة كل واحد من الطلبة المعاملة نفسها – تفشل في التعرف على أهمية المنظور الثقافى واحتياجات التنوع لدى المتعلمين، وكما تقرر وولكينجستيك "إن كل شخص مختلف عن الآخر، ومعاملة كل واحد، كما يعتقد الجميع بأنهم سواسية، سوف تعنى عدم الإيفاء باحتياجاتهم" وتدلل نيتو (١٩٩٩م) موضحة بأن الرفض في تعريف أو إدراك تأثير الثقافة على التعلم والالتزام بمعاملة

متساوية للجميع، يمكن أن يؤدي إلى تعارض الأداء وأن ينكر طلبة عديدون وجود مدخل متساوٍ للمتعلم .. ومن هنا فإن التدريس الاستجابى ثقافيًا لايمكن تطبيقه بصورة آلية بحتة أو بصورة غير نافذة .. وبدلا من ذلك، فإنها تتضمن الانعكاس النقدى المتواصل، والوعى بالأسس الشخصية، والمعرفة المتوافرة لدى الطلاب وعائلتهم، والممارسات التي تكيف كل المتعلمين ..

الانعكاس الناقد

يشير جارمون (٢٠٠٥م) – افتراضًا – بأنه من أجل أن يتمكن المعلمون من تطوير الفصول الاستجابية من منظور ثقافى، فإنهم يجب أن تكون لديهم إرادة لأن يراجعوا آراءهم ومعتقداتهم، والكيفية التي تؤثر بها خبراتهم على هذه الآراء والمعتقدات، وأن يكون لديهم انعكاس ناقد بخصوص ممارساتهم .. إن جارمون يحدد ستة عوامل، تكون حاسمة وضرورية في تحسين اتجاهات المعلمين نحو التنوع هى: الانفتاحية، الوعى الذاتي – الانعكاس الالتزام بالعدل الاجتماعي / الخبرات الثقافية / الخبرات التربوية، والدعم الذي يوفره الزملاء ..

الانفتاحية

يحدد جارمون الانفتاحية بأن تكون مستقبلا للمعلومات الجديدة، ولديك الإرادة لأن تنظر إلى أفكار الآخرين بعين الاعتبار، وأن تكون لديك القدرة على الحوار والنقاش، ومنفتحًا على كل الأنماط المختلفة للتنوع. وحسبما يقول جارمون، فإن نقص الانفتاحية يمكن أن يحد من التعلم وفهم الرؤى الثقافية .. ويتعلم معلمو الاستجابة الثقافية ما يودون تعلمه عن المجتمع المحلى لطلبتهم وكذلك عائلاتهم وثقافاتهم وميراثهم.. إنهم مستعدون لأن يعتبروا احتياجات المتعلمين على ضوء خلفياتهم.

الوعى بالذات / الانعكاس النفسى

يحدد جارمون الوعى بالذات على أنه امتلاك وعى بالآراء والأفكار الذاتية وكذلك اتجاهات الفرد .. والانعكاس النفسي أو الذاتي هو الإرادة والقدرة على التفكيربصورة ناقدة في أفعال الفرد وأفكاره ومعتقداته .. وكلاهما (الوعى بالذات / الانعكاس الذاتى) ناقدان للإدارة الفصلية من خلال الاستجابة الثقافية .. والمعلمون ذوو الاستجابة الثقافية لديهم استعداد لمراجعة وفحص آرائهم الذاتية، وأن يكونوا ناقدين لممارساتهم .. ذلك أنهم يراجعونها ويفحصونها من أجل التوصل إلى الأسس والفروض واحتمالات عدم المساواة بين طلبتهم.

الالتزام بالعدل الاجتماعى

إن الالتزام بالعدل الاجتماعى،كما يحدده جارمون، هو اهتمام عميق بإنجاز المساواة والعدالة لكل الناس، مع الاحتفاظ بالوعى الكافي بصور اللاإنصاف في الفرص التعليمية المتعلقة بأطفال الأقليات، ويصبح معلمو الاستجابة الثقافية مناصرين للتغيير في المدارس، بل والقائمين به أيضًا .

الخبرات العقلية:

يصف جارمون الخبرات العقلية بأنها التفاعل المباشر مع أفراد من جماعات مختلفة عن الفرد ذاته .. وخبرات التنوع الثقافى يمكنها أن تحسن الفهم الثقافى وتدعم الاتجاهات الإيجابية عن التنوع.

الخبرات التعليمية ودعم الزملاء

يمكن للمعلمين التعلم من الورش التدريبية والمقررات الدراسية والدراسات المختلفة المتعلقة بالتنوع؛ إذ إنها تقدم خبرات ثرية وفرصًا زاخرة للانعكاس الناقد

والفحص الذاتى. ويمكن للمعلمين أن يستفيدوا من دعم الجماعات المتباينة من الزملاء، والتي تقدم فرصًا مستمرة للحوار والانعكاس والنمو المهنى، مع اعتبار ممارسات الاستجابة الثقافية ..

ممارسات الاستجابة الثقافية

إن معرفة التوجهات الثقافية للطلبة، وأنماط التواصل الخاصة بهم، وسلوكياتهم، والتفضيلات التعلمية لديهم يمكن أن يساعد المعلمين في تطوير الإدراة الفصلية للأنماط الثقافية، كما يمكن للمعلمين أن يستخدموا معرفتهم بطلبتهم في تخطيط الدروس، وتطوير التوقعات والقواعد الفصلية، وأنماط الاستجابة لطلبتهم بأساليب لاعقابية، والعمل على تحقيق دافعية أكبر لهم.

ملاءمة المناهج

وهى تعنى التأكد من أن المناهج التي تتم دراستها مناسبة وملائمة للمتعلمين، الأمر الذي يعد مفتاحًا رئيسيًا لدافعية الطلبة واندماجهم. ويقول لادسون – بيللينجز (١٩٩٥م/ ص ١٦١) "إن المعلمين ذوي الملاءمة الثقافية يستفيدون من ثقافة الطلبة كحافلة يسير عليها التعلم قدمًا"، من خلال إبداع دروس، يتعاون فيها الطلبة مع بعضهم البعض من خلال ثقافاتهم وميراثهم ..

وفي مثال واحد يصف كل من فرانكويز ودل كارمن سالازار (٢٠٠٤م) انشغال الطلبة الأمريكيين ذوي الأصول اللاتينية، والذين تدرس لهم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، من خلال الأدب الإسبانى، وتتضمن دراسة لأفراد مثل سيزار شافيز، والأبطال الأمريكيين الآخرين الذين عالجوا القضايا الاجتماعية بأساليب غير عنيفة. وتعطى لارسون بيلليجز مثالاً لأحد المعلمين / الفنانين (المتميزين / المهنيين في برنامج إقامة)، والذي دعى إليه أحد الوالدين، للتواجد بالفصل الدراسي لمدة يومين ليعلم الطلبة

الكيفية التي يصنعون بها كعكة البطاطا. وبالإضافة إلى تعلم صناعة الكعك، فإن الطلبة انهمكوا في البحث حول نقش جورج واشنطن، والبطاطا الحلوة، وإجراء اختبارات التذوق، وتطوير خطط تسوق.

لقد اقترحت لادسون – بيللينجز (١٩٩٥م) أيضًا أن المناهج المناسبة ثقافيًا تزيد من طاقة الطلبة بإدماجهم في نقد الأعراف والقيم والتقاليد الثقافية والمعاهد التي ترسخ لعدم المساواة، وهى تعطى مثالاً لمجموعة من والمعلمين تقوم بفحص الكتب المدرسية القديمة، ثم تقوم بكتابة خطابات إلى محرر صحفى؛ لكي يمد المجتمع المحلى بالمعلومات المطلوبة عن الأشياء غير الدقيقة في الكتب المدرسية وملامح عدم المساواة (الظلم) في الكيفية التي تم بها توزيع الكتب المدرسية، لدرجة أن مجموعات الطبقة المتوسطة تسلمت النسخ الأحدث من هذه الكتب.

إن تجاهل الملاءمة الثقافية في المناهج يمكن أن يكون عيبًا بالنسبة لمتعلمين عديدين .. ويقول ديليت: "عندما يتسم التدريس بتقسيمات معينة بالنسبة للقناعات الثقافية لدى الأطفال، فإنهم - عندئذ - مجبورون على أن يصدقوا أن العالم وكل الأشياء الحسنة (الجيدة) في هذا العالم، قد أوجدها آخرون، وهذا يترك الطلبة في حالة اغتراب أبعد من المدرسة وأهدافها التعليمية، لديليت، ١٩٩٥، ص ٤١). وحسبما يقول ديليت، فإن وجود مناهج ملائمة ثقافيًا لا يعنى أننا يجب أن نخفف من قوة المنهج أو فاعليته، أو أن نقلل من مستوى المعايير، أو أن نعلم فقط ما الذي يهتم الطلبة بتعلمه، بل إن الأحرى من ذلك أن نبدأ بثقافة الطلبة ذاتها وميراثهم واهتماماتهم، وان نبنى عليها البرامج الأكاديمية التي تدور حولها ..

المواد التعليمية المستخدمة بالفصل

يمكن للفصول الدراسية أن تمد المتعلمين بالدليل الطبيعى على الانتماء، ففي الفصول ذات الاستجابة الثقافية، تمثل المواد التعليمية المستخدمة منظومة ثرية من

التنوع؛ حيث يستطيع المتعلمون أن يجدوا كتبًا ومواد تعليمية، ووسائل إعلام كثيرة، وكذلك أيضًا ديكورًا متباينًا، وكلها مواد مناسبة لثقافتهم (جاك كينلى، ٢٠٠٣م) .. إن الأدب الذي لديه السمات الرئيسة التي يستطيع الطلبة تحديدها، والتعرف عليها والمواد التي تميز تنوع الطلبة والعائلات، والتي تشخص ملامح التنوع الفردية في الأدوار اللانمطية - تدعم الرسالة القائلة بأن كل واحد ينتمي إلى الفصل .. وعلى النقيض من ذلك، ففي الفصول التي تقتصر أداءاتها على الكتب والصور التي تحتويها، والمقررات التي تصور الناس ذوي التنوع العرقى والثقافى، آخذة - أيضًا - صور الأفراد ذوي الإعاقات وكذلك الديكورات ومظاهر الأجازة لدى ثقافات مختلفة، أو إقامة عرض لمدة أسبوع لأشهر الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية .. في تلك الفصول قد يجد المتعلمون قليلاً مما يمكنهم التعرف إليه أو تحديده .. وربما نتيجة لذلك يرون المدرسة مكانًا غير مناسب، وأن ثقافتهم لا تحظى - لدى المدرسة - بالتقدير اللائق بها.

بالإضافة إلى المناهج والمواد التعليمية المستخدمة الملائمة، فإن المعلمين ذوي الاستجابة الثقافية يقومون بنمذجة التقدير المفترض للتنوع في الفصول، ذلك التقدير الذي يستلزم الاهتمام بثراء التنوع الذي يضيف إلى المجتمع الفصلى.

التركيز على التعليم

إن الاحتفاظ بالتركيز على التعلم والسعى الأكاديمى، كمقابل أو معارض للتحكم السلوكى، يمكن أن يعظّم التعلم، ويوجد مناخًا إيجابيًّا لكل المتعلمين .. ولقد أظهرت الدراسات أن المعلمين يختلفون في كمية الوقت التي يقضونها في الإجراءات والأمور التنظيمية في مقابل الوقت المنقضى في تحصيل المعارف وتدريسها. وعلى سبيل المثال وجد كامبس وآخرون (١٩٨٩م) أن معلمي الحضر يبدون ملاحظات أكثر صلة بالإدارة، بينما يميل المعلمون في المناطق غير الحضرية إلى إبداء ملاحظات أكثر صلة بالإنجاز الأكاديمى. وقد وجد جوردان ودافيس (١٩٩٤م) علاقة بين المعدلات الأعلى من

النظام والإنجاز الأكاديمي الأقل؛ ذلك لأن الوقت المنقضى في التحكم في السلوكيات، ربما يؤثر على فرص الاندماج الأكاديمى؛ خاصة بالنسبة للذكور من الأطفال الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية .. ولأن معظم السلوكيات الموضوعية العديدة، مثل: "كونه غير جدير بالاحترام" وبدء الاستعداد لأداء مهمة ما، تصبح أسبابًا لتنظيم الطلبة (سكيب وآخرون، ٢٠٠٢م، تاونسند ٢٠٠٠م)؛ إذ إن هذه السلوكيات حين تحدث، فإنها يمكن أن تؤدي إلى فرق ضخم في المناخ الفصلي وتوجه التعلم.

يقترح تاونسند (٢٠٠٠م، ص ٣٨٥) استخدام اختبار "ثم ماذا؟" في تطوير التوقعات السلوكية في الفصل، ويمكن للمعلمين استخدام اختبار "ثم ماذا؟" لتحديد أي السلوكيات أكثر حرجًا أو حسمًا أو تأثيرًا في التعلم .. إن السلوكيات التي تعد حاسمة في التعلم تجتاز ذلك الاختبار، ومن ثم يمكن أن تبقى، على اعتبار أنها أصبحت توقعات .. بينما لا تدوم تلك السلوكيات التي لا تبدو حاسمة في التعلم، بل إنها تمر دون أن تحدث آثارًا أو تتخلف عنها نتائج مؤثرة في التعلم .. وعلى سبيل المثال، فإن طلبة عديدين – بشكل تلقائى – يقومون بلمس مقاعدهم، أثناء أدائهم للأعمال الكتابية؛ لاسيما إذا كانوا على قدر رفيع من الموهبة؛ وإذا كان اللمس لا يتعارض مع التعلم؛ لأنه يجعل اختبار "ثم ماذا؟" بلا جدوى ..ويجب ألا يوضع في الاعتبار أن أي توقع سليم أو مقبول – على أن يتم الاحتفاظ بالهدوء، أثناء أداء الأنشطة الكتابية – ينبغي ألا يكون توقعا.

تكييف التواصل

بالإضافة إلى تجنب التحكم السلوكى، فإن الأنماط الثقافية يمكن أن يتم إنجازها بالتعاون، أثناء الشرح في الفصل .. وعلى سبيل المثال، فإن سلوكيات "استدع واستجب" لدى المتعلمين يمكن أن تنجز بالتعاون فيما بينهم، داخل الدرس، وتستخدم كطريقة صالحة لتحسين التعليم (مونروى وأوبياده، ٢٠٠٤م)، عندما يستجيب المتعلمون للعقوبات أو الجزاءات المقترحة في طريقة "استدع واستجب" مع استبعاد السلوكيات غير

المقبولة أو الباعثة على التشتت. لقد صرح أحد المعلمين (عينة الدراسة) في دراسة براون بأن: "المحادثة هي ذات الأولوية المطلقة لدينا .. وهى عملية لا شعورية غير واعية .. إنها واحدة من أدق العمليات المعبرة عن البيئات اللفظية لدى المتعلمين؛ إذ وجدت أنه يمكنهم عقد مناقشات جانبية مع الاشتراك في المناقشة الرئيسية في الوقت نفسه .. إنهم لا يتحدثون من أجل أن يشتتوا أنفسهم" (ص ٢٨١).

وثمة مثال آخر على تكييف الاختلاف في التواصل؛ إذ إن المعلمين يمكنهم الترتيب والإعداد للأسلوب الذي يتم به توصيل الأوامر والتكليفات والتعيينات المطلوبة من الطلبة .. إن المتعلمين من الطلاب الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية يمكنهم أن يكونوا أكثر اهتمامًا بالأوامر المباشرة والصريحة من الكبار في السلطة والموقع، أكثرمن اهتمامهم بالأوامر غير المباشرة التي توضع في صورة سؤال، مثل: "جون، هل يمكن – من فضلك – إنهاء عملك؟" على الرغم من أن جون قد يستجيب لطلب أكثر مباشرة مثل "أنجز عملك يا جون". ويوصى ديليت بأن المعلم سواء غيَّر أسلوب إعطاء التوجهات أو التعليمات أو سواء علم الطلبة "الشفرة" التي سوف يفهمون بها الكيفية التي يتواصلون بها مع المعلم، فإن العمل التوجيهى أو الإشرافى ليس اختياريًا.

لقد أعطى كل من ماكارثى وبينالى (٢٠٠٣م) مثالا للمعلمين، لإحدى المدارس المتوسطة في مقاطعة "نافاجو"، والتي كان طلبتها لا يستجيبون بتقديم إجابة بديلة عندما يخطئ أحد زملائهم في تقديم استجابة صحيحة؛ لأن القيام بذلك ينتهك ويتعارض مع النمط الثقافى. ومن ثم، فإن الوعى بهذه الأنماط والقيم، يمكن أن يساعد المعلمين في تصميم تدريس مناسب. إن مجموعة العمل الصغيرة والتعلم التعاونى سيتعارضان مع التعليم المقصودة، والذي سيتكيف مع معارضة المتعلم لأن يجيب عنه أمام بقية الفصل. وفي حالة أخرى، تتصل بالنقطة نفسها، يوضح ماكارثى وبينالى (٢٠٠٣م) أن أنظمة المكافأة الفردية يمكن أن تكون غير مؤثرة بالنسبة للطلبة الأمريكيين القوميين

.. إن هؤلاء الطلبة يشاركون أقرانهم، ومن ثم فإن الجائزة التي يربحها أحدهم هي جائزة ربحها الجميع، سواء إذا كان قد ربحها أم لا ... إن الطلبة الأمريكيين القوميين قد يستجيبون بشكل أكثر تفضيلاً للفرص التي تتاح للمجموعة الصغيرة، والتعلم التعاونى، وتعلم الأقران.

تكييف أنماط السلوك:

لأنه قد يكون هناك سوء فهم نتيجة الاختلافات الخاصة بوجهات النظر حول السلوك السليم وأنماط التواصل .. فإن وينيشتاين وزملاءه (٢٠٠٣م) يشجعون على استخدام توقعات واضحة .. ويمكن للمعلمين أن يشركوا الطلبة في تطوير الأنماط والتوقعات للمجتمع الفصلي .. وعلاوة على ذلك، فإنهم يستطيعون التواصل وتدريس التوقعات الأكاديمية والسلوكية، بما يجعل كل المتعلمين يفهمون السلوكيات النوعية المطلوبة في الفصل. يستطيع المعلمون نمذجة الممارسات وإمداد المتعلمين بالفرص المتاحة لممارسة هذه السلوكيات .. وبالمثل، يستطيع المعلمون فحص السلوكيات، في ضوء الأنماط الثقافية والقيم، قبل تحديد ما إذا كان سلوكًا ما قاسيًا أو عقابيًّا أم لا.

إن توظيف التقنيات والأساليب التدريسية التي تسمح بالحركة، يمكنها أن تقلل من معدل الوقت والطاقة المطلوبين للتحكم في الضوضاء والصخب داخل الفصل .. لقد سمحت إحدى معلمات الصف الأول لطلبتها ببعض الوقت لكي "يتم إعداد خشبة المسرح للتعلم"، أثناء كتابة الدروس، بإعطائهم خمس دقائق للتحدث مع بعضهم البعض حول ما سيقومون بكتابته، وأن يتشاركوا الأفكار فيما بينهم، قبل أن يبدوأ في إنجاز التكليف. والأبعد من ذلك، فإن التعلم التعاونى، وتعلم الأقران، والأنشطة اليدوية، تستثمر نقاط تميز الطلبة واهتماماتهم، وتسمح للحوار والتحرك أن يقوم بتكييف تفضيلات التعلم لدى جماعات ثقافية عديدة (جاى ٢٠٠٠م، ستارينز ٢٠٠٦م، تاونسند، ٢٠٠٠م).

دائرة الشجاعة

الفصل الدراسي هو المكان الذي تعتبر فيه الرؤى الثقافية موصلاً دقيقًا لتحسين دائرة الشجاعة .. إن الدروس والمواد التعليمية المستخدمة ذات صلة وثيقة – ثقافيًا – ومؤثرة في العلاقات "المعلم – الطالب"؛ إذ إن الاحترام الثقافى والإرث الجمعى (ما يتوافر من خبرات سابقة تحتم طبيعة الاحترام على العلاقة بين المعلم والطالب – المترجم) تحسن من عملية الانتماء للفصل .. إن الاستراتيجيات التي تتبنى التواصل وأنماط السلوك وتفضيلات التعلم، وتمازج بينها، إنما هي تحسِّن فرص النجاح الأكاديمى. والنظام التعليمى الذي يضع في اعتباره رؤى الطلبة وتربيتهم، يقوى المتعلمين ويضاعف طاقاتهم للتساؤل حول المعاملة غير المنصفة، بما يدعم الاستقلالية والذاتية الخاصة بالطلبة. وأخيرًا، فإنه عندما يشعر كل المتعلمين بقيمتهم وتقديرهم لذواتهم، وعندما يتشاركون في ذلك الإرث الجمعى من الاحترام، وعندما يأبهون لأمر بعضهم البعض، تنشأ السماحة بينهم بشكل طبيعى .. ويستعرض شكل (٧-١) الكيفية التي ترعى بها الممارسات الاستجابية الثقافية دائرة الشجاعة.

المفهوم	الممارسة الاستجابية ثقافيًا	أمثلة
الانتماء	يوفر تدريسًا ووسائل تعليمية ملائمة من الوجهة الثقافية	• يقدم وحدة تتعلق بإبداء الشكر، ويستكشف نمط الأجازة من الرؤى الخاصة بالأمريكيين القوميين. • يوفر الكتب والمواد التعليمية اللازمة لتمثيل ثقافات متعددة.
الاستقلالية	يفهم تأثير الثقافة على السلوك والتواصل	• يعرف الكثير عن المجتمع المحلى للطلبة وثقافاتهم وميراثهم. • يساهم في دراسة كتاب ما مع زملائه. • يهتم بانعكاس الذات والحوار مع زملائه.

المفهوم	الممارسة الاستجابية ثقافيًّا	أمثلة
	• يفحص الأسس الشخصية.	• يسمح بالحركة والتعلم النشط. • يرتب المقاعد في شكل عنقودى متتابع.
	• يوفر التعديلات اللازمة للأنماط السلوكية والتواصل مع الآخرين.	• يتعاون مطبقًا استراتيجية "استدع واستجب" في الشرح. • يصحح التواصلات لتصل إلى النمط الذي ينفتح فيه على ثقافات الطلبةأو يدرس للطلبة شفرات التواصل.
	• يضاعف قدرة المتعلمين على السؤال عن عدم الإنصاف أو مواجهته ..	• يشغل الطلبة في فحص وسائل الإعلام، بحثًا عن الأسس الثقافية، ويسمح لهم بعرض نتائجهم على المجموعة.
الإجادة / الإتقان	• يحرص على تفضيلات التعلم .	• يسمح بالتعلم التعاونى وتعلم الأقران.
السماحة / الكرم	• يسمح بالمعرفة والتقدير للإسهامات التي يساهم بها المتعلمون في الفصل.	• ينوه بالإسهامات التي يضيفها الميراث في إثراء الفصل ودعمه. • يسمح للطلبة بالاهتمام ببعضها البعض. • يسمح بالتشارك في العادات والتقاليد والاحتفالات. • يقوم بنمذجة التنوع بما يليق به من تقدير.

ملخص الفصل:

تتضمن إدارة الفصل الاستجابة ثقافيًا كعملية متواصلة، لا تنقطع، للتعلم والانعكاس؛ إذ إن الثقافة تؤثر على السلوك والتواصل والدافعية وتفضيلات التعلم. إن معلمي الفصول الحكماء يدركون أهمية الحصول على الرؤى الثقافية؛ لأنهم يفهمون كيف يمكن أن تقودهم تعاملاتهم وفروقهم وأسسهم إلى مواجهة عدم الإنصاف في النظام والتعلم .. إنهم يتعلمون الثقافات وميراثها بالنسبة لطلبتهم، في مزج دقيق وتعاون بين هذه الرؤى داخل شرحهم وتدريسهم وإدارتهم للسلوكيات الممارسة .. إنهم يوجدون فصولاً يمكنها أن تصبح نموذجًا للتنوع، تقدره وتحتفى به. إن دائرة الشجاعة هي ملائمة ومناسبة بشكل طبيعى، للفصول التي تتم إدارتها بالاستجابة الثقافية؛ لأن الطلبة يتعلمون احترام التنوع ويقدرونه، وينخرطون في دراسة مناسبة ثقافيًا، يبحثون عن العدل ويهتمون بأمر بعضهم البعض.

مصادر الفصل:

American Federation of Teachers (AFT). (2006). Where we stand. English language learners. Washington, DC. American Federation of Teachers.

Artiles, A. J., Rueda, R., Salazar, J. J., & Higareda, I. (2005). Within-group diversity in minority dis¬proportionate representation: English language learners in urban school districts. Exceptional Children, 71(3), 283-300.

Artiles, A. J., Rueda, R., Salazar, J. J., & Higareda, I. (2002). English-language learner representa¬tion in special education in California urban school districts. In D. J. Losen & G. Orfield (Eds.), Racial inequity in special education (pp. 117-136). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Blanchett, W. J., Mumford, V., & Beachum, F. (2005). Urban school failure and disproportionality in a post-Brown era. Remedial and Special Education, 26(2), 70-81.

Blum, R. (2005). A case for school connectedness. Educational Leadership, 62(7),16-20. Brantlinger, E. (1991). Social class distinctions in adolescents' reports of problems and punish¬ment in school. Behavioral Disorders,17(1), 36-46.

Brown, D. F. (2003). Classroom management in a diverse society. Theory Into Practice, 42(4), 277-282.

Casteel, C. A. (1998). Teacher-student interactions and race in integrated classrooms. Journal of Educational Research, 92(2),115-121.

Center, D. B, & Wascom, A. (1987). Teacher perception of social behavior in behavior disorders and socially normal children and youth. Behavioral Disorders,12(3). 200-206.

Chamberlain, S. (2005). Recognizing and responding to cultural differences in the education of culturally and linguistically diverse learners. Intervention in School and Clinic, 40(4), 195-211.

Conroy, J. Vii., & Fieros, E. G. (2002). Double jeopardy: An exploration of restrictiveness and race in special education. In D. J. Losen & G. Orfied (Eds.), Racial inequity in special education. Cambridge, MA: Harvard Civil Rights Project.

Curran, M., Tomlinson-Clarke, S., & Weinstein, C. (2003). Culturally responsive classroom man¬agement: Awareness into action. Theory Into Practice, 42(4), 269-276

Davis, J. E., & Jordan, W. J. (1994). The effects of school context, structure, and experiences on African American males in middle and high schools. Journal of Negro Education, 63(4), 570-587.

Delpit, L. (1995). Other people's children: Cultural conflict in the classroom. New York: The New Press.

Delpit, L., & Dowdy, J. (Eds.). (2002). The skin that we speak: Thoughts on language and culture in the classroom. New York: The New Press.

Drakeford, W. (2004). Racial disproportionality in school disciplinary practices. Denver, C0: National Center for Culturally Responsive Educational Systems.

DuPraw, M. E., & Axner, M. (1997). Working on common cross-cultural communication chal¬lenges. Toward a more perfect union in an age of diversity: A guide to building stronger com¬munities through public dialogue. Retrieved from http://www.p6s.org/ampu/crosscult.html, June 5, 2007.

Duren Green, T. (2005). Promising prevention and early intervention strategies to reduce over¬representation of African American students in special education. Preventing School Failure, 49(3), 33-41.

Duren Green, T., McIntosh, A., Cook-Morales, V., & Robinson-Zanartu, C. (2005). From old schools to tomorrow's schools: Psychoeducational assessment of African American students. Remedial and Special Education, 26(2), 82-92.

Franquiz and del Carmen Salazar. (2004). The transformative potential of humanizing pedagogy: Addressing the diverse needs of Chicano/Mexicano students. The High School Journal, 87(4), 36-53.

Friend, M. (2007). Special education: Contemporary perspectives, for school professionals. Boston: Allyn and Bacon.

Garmon, M. A. (2005). Six key factors for changing preservice teachers' attitudes and beliefs. Educational Studies, 38(3), 275-286.

Gay, G. (200). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. New York: Teachers College Press.

Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students:

Setting the stage. International Journal of Qualitative Studies in Education,15(6), 613-629. Gersten, R., & Brengelman, S. (1994). Effective instruction for culturally and linguistically diverse

students: A reconceptualization. Focus on Exceptional Children, 27(1),1-16.

Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (1991). Multicultural education for exceptional children. ERIC

Digest # E498. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Greene, R., Beszterczey, S., Katzenstein, T., Park, K., SL Goring, J. (2002). Are students with ADHD

more stressful to teach? Journal of Emotional & Behavioral Disorders,10(2), 79-89.

Griffin, B. W. (2002). Academic disidentification, race, and high school dropouts. The High School

Journal, 85(4), 71-81.

Gunter, Philip L., & Jack, Susan L. (1994). Effects of challenging behaviors of students with EBD on teacher instructional behavior. Preventing School Failure, 38(3), 35-40.

Habel, J., Bloom, L. A., Ray, M. S., Si Bacon, E. (1999). Consumer reports. What students with

behaviour disorders say about school. Remedial and Special Education, 20(2), 93-105.

Hammond, H., Dupoux, E., & Ingalls, L. (2004). Culturally relevant classroom management

strategies for American Indian students. Rural Special Education Quarterly, 23(4), 3-9.

Hill, N., & Taylor, L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement.

Current Directions in Psychological Science, 13(4), 161-164.

Howard, G. (1999). We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial schools. New York: Teachers College Press.

Johnson, L. J., & Blankenship, C. S. (1984). A comparison of label-induced expectancy bias in two preservice teacher education programs. Behavioral Disorders, 9(3),167-174.

Johnson, T., Boyden, J., & Pittz, W. (2001). Racial profiling and punishment in U.S. public schools: How zero tolerance policies and high stakes

testing subvert academic excellence and racial equity. (ERIC Document Reproduction Service No. ED461921)

Jones, S. M., & Dindia, K. (2004). A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom. Review of Educational Research, 74(4), 443-471.

Jordan, A. (2005). Discourses of difference and the overrepresentation of black students in special education. Journal of African American History, 90(112).

Kamps, D. M., Cara, J. J., Delquadri, J. C., Arreaga-Mayer, C., Terry, B., & Greenwood, C. R. (1989). School-based research and intervention. Education and Treatment of Children, 12(35), 359-389.

Kao, G., & Thompson, J. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. Annual Review of Sociology, 29(1), 417-442.

Kunjufu, J. (2005). Keeping black bogs out of special education. Chicago: African American Images.

Ladson-Billings, G. (1994). The dreamkeepers: Successful teachers of African American children. San Francisco: Jossey-Bass.

Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant peda¬gogy. Theory Into Practice, 34(3),159-165.

L ambie, R. (2005). At-risk students and environmental factors. Focus on Exceptional Children, 38(4),1-16.

La Roche, M., & Shriberg, D. (2004). High stakes exams and Latino students: Toward a culturally sensitive education for Latino children in the United States. Journal of Educational and Psychological Consultation,15(2), 205-223.

Leyser, Y., & Abrams, P. D. (1982). Teacher attitudes toward normal and exceptional groups. Journal of Psychology, 110(2), 227-238.

Mahoney, J. L., Lord, H., & Carryl, E. (2005). An ecological analysis of after-school program par¬ticipation and the development of academic performance and motivational attributes for dis¬advantaged children. Child Development, 76(1), 811-825.

McCarthy, J., & Benally, J. (2003). Classroom management in a Navajo middle school. Theory Into Practice, 42(4), 296-304.

McKinley, E. (2001). Cultural diversity: Masking power with innocence. Science Education, 85(1), 74-76.

McKinley, J. (2003). Leveling the planing field and raising African American students' achieve¬ment in twenty-nine urban classrooms. Retrieved August 10, 2005, from http://www. newhorizons.org/strategies/differentiated/mckinley.htm

Monroe, C., & Obidah, J. (2004). The influence of cultural synchronization on a teacher's percep¬tions of disruption: A case study of an African American middle-school classroom. Journal of Teacher Education, 55(3), 256-268.

Montague, M., & Rinaldi, C. (2001). Classroom dynamics and children at risk: A follow-up. Learning Disability Quarterly, 24(2), 75-84.

National Center for Education Statistics. (2004). Status dropout rate. Retrieved December 2, 2006, from http://nces.ed.gov/ssbr/pages/dropout.asp

Nieto, S. (1999). The light in their eyes: Creating multicultural learning communities. New York: Teachers College Press.

Obidah, J., & Teel, K. (2001). Because of the kids: Facing racial and cultural differences in schools. New York: Teachers College Press.

Parrish, T. (2002). Racial disparities in the identification, funding, and provision of special educa¬tion. In D. J. Losen & G. Orfield (Eds.), Racial inequity in special education (pp. 15-37). Cambridge, NIA: Harvard Civil Rights Project.

Patton, J., & Townsend, B. (1997). Creating inclusive environments for African American children and youth with gifts and talents. Roeper Review, 20(1),13-17.

Ritter, D.R. (1989). Teacher perceptions of problem behavior in general and special education. Exceptional Children, 55(6), 559-564.

Robinson, K. H. (1992). Classroom discipline: Power, resistance and gender. A look at teacher per¬spectives. Gender and Education, 4(3), 273-287.

Safran, S. P., & Safran, J. S. (1985). Classroom context and teachers' perceptions of problem behaviors. Journal of Educational Psychology, 85(2), 237-243.

Salend, S., & Garrick Duhaney, L. (2005). Understanding and addressing the disproportionate rep¬resentation of students of color in special education. Intervention in School and Clinic, 40(4), 213-221.

Skiba, R. J., Michael, R. S., Nardo, A. C., & Peterson, R. L. (2002). The color of discipline. Urban Review, 34(4), 317-343.

Skiba, R. J., Peterson, R. L., & Williams, T. (1997). Office referrals and suspension: Disciplinary
intervention in middle schools, Education and Treatment of Children. 20(3), 295-316.

Skiba, R., Poloni-Staudinger, L., Simmons, A., Feggins-Azziz, L. R., & Chung, C. (2005). Unproven
links: Can poverty explain disproportionality in special education? Journal of Special
Education, 39(3),130-144.

Sparks, S. (2000). Classroom and curriculum accommodations for Native American students. Intervention in School and Clinic, 35(5), 259-264.

Starnes, B. A. (2006). What we don't know can hurt them: White teachers, Indian children. Phi Delta Kappan, 87(5), 384-392.

Swisher, K. (1991). American Indian/Alaskan Native learning stales: Research and practice (ERIC Document Reproduction Service No. ED335175). Retrieved December 5, 2005, from http://www.ericdigests.org/pre-9220/indian.htm

Townsend, B. (2000). The disproportionate discipline of African American learners: Reducing school suspensions and expulsions. Exceptional Children, 66(3), 381-391.

Tucker, C. M., Zaycon, R. A., Herman, K. C., Reinke, W., Trujillo, M., Carraway, K. et al. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. Psychology in the Schools, 39(4), 477-488.

Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. High School Journal, 84(2), 7-14.

Von Secker, C. (2004). Science achievement in social contexts: Analysis from national assessment of educational progress. Journal of Educational Research, 98(2), 67-78.

Webb-Johnson, G. (2002). Are schools ready for Joshua? Dimensions of African-American culture among students identified as having behavioral/emotional disorders. International Journal o) Qualitative Studies in Education,15(6), 653-671.

Weinstein, C., Curran, M., & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom man¬agement: Awareness into action. Theory Into Practice, 42(4), 269-276.

Wilder, L. K., Jackson, A. P., & Smith, T. B. (2001). Secondary transition of multicultural learners Lessons from the Navajo Native American experience. Preventing School .Failure, 45(3) 119-125.

الفصل الثامن
إيجاد المجتمعات - العلاقات على مستوى:
الجماعة، والقواعد الفصلية

لذلك.. غالبا ما قلت في الماضي عندما تنتهي الحرب، فإن الساسة لا ينبغي عليهم حضور المؤتمر تلو المؤتمر ولكن عليهم أن يصرفوا انتباههم إلى غرف الأطفال لأنه عبر هذه الغرف .. يأتي السلام أو الحرب.

سيلفيا أشتون - وارنر ١٩٦٣م - ص٩٣

إن الفصول والمدارس هي أماكن اجتماعية؛ حيث يؤثر السياق الاجتماعي والنشاط الاجتماعي على أفكار الطلبة وتصرفاتهم (مالوري ونيو، ١٩٩٤م). إن إدارة التعطيل أو التشويه التي يمكن أن تصاحب الاضطراب الاجتماعي في الفصل يمكن أن تكون تحديا بالنسبة لمعلمين كثيرين .. إن الإدارة الجيدة للفصل تتضمن وضع القواعد المتعلقة بالمكان .. والتي تستثمر السياق الاجتماعي للفصل في إيجاد إحساس بالمجتمع المحيط بالفصل، ومساعدة كل طالب على اكتساب إحساس بالانتماء .. إن سلوكيات الطلبة تتأثر بعضوية الفصل والانتماء إليه وتحديد الهوية بالجماعة الاجتماعية (ايلليس وزارياتاني، ٢٠٠٧م، هاريس، ١٩٩٥م).

وبتوافرالإحساس بأنه موضع قيمة واحتفاء واحترام في الفصل، فإن الأطفال والشباب سيكونون "جاهزين للتعلم" وسيكونون أكثر قبولا للتمتع بالمدرسة .. إن المجتمع المحلي القوي يخلق إحساسا بالوحدة وتشاركًا في الهدف، ويتعلم الاطفال كيف يحفلون بأمر بعضهم البعض.

تطوير مجتمع فصلى قوى

إن المعلمين الذين يتسمون بالنزعة التركيبية يحفلون بأمر تطوير مجتمع فصلي قوي من المتعلمين، يكونون مسئولين عن أنفسهم، ويستطيعون رعاية واحترام بعضهم البعض .. إن عملية تطوير هذا المجتمع تتضمن الاهتمام بجوانب عديدة من الحياة الفصلية التي تشمل: المناخ الفصلي، روح الجماعة في رعاية نظام الفصل، حل المشكلات والتوقعات، والقواعد (البنيات) التنظيمية والتدريسية من خلال الفصل .. وسوف يناقش كل جانب من هذه الجوانب، فيما يلي من سطور ..

المناخ المجتمعى

يمكن للمناخ المجتمعي للفصل أن يؤثر بشدة على استعداد التلميذ وحماسه للتعلم. ومن الأهداف الأساسية للمعلم أن يطور تركيزًا على التعلم، من خلال بيئة آمنة، مقبولة، متوافقة، محترمة ومشجعة .. إن مثل هذه البيئة تحتاج إلى أن يتم – بحرص – رعايتها وتغذيتها (دعمها) طوال العام. وفي مجتمع فصلي راع، يشعر الطلبة بالحميمية، وبأنهم جزء من المجموعة.. وتتضمن الاستراتيجيات الهادفة إلى تطوير المجتمع الفصلي: العادات التقاليد والطقوس والشعائر والقواعد المرعية والسماح للطلبة بوقت للاحتفال واللعب والحوار (هاورد ٢٠٠٢ بيترسون، ١٩٩٢م). وبالإضافة إلى ذلك، فإن السماح للطلبة لأن يعرفوا بعضهم بعضًا، وإتاحة الفرصة لأن يتفاعلوا مع بعضهم البعض في بيئة، يتوقع أن يسود فيها الاحترام والتقدير للاختلاف، ويحقق العرف الطبيعي السائد فيها الأمان، وتصبح بيئة تعليمية ودودة.

طقوس وشعائر وقواعد مرعية واحتفالات:

يصف بيترسون (١٩٩٢م) طرقًا عديدة في أن الطقوس والشعائر والقواعد المرعية والاحتفالات يمكن أن تؤثر في مجتمع الفصل .إن الحياة المجتمعية تجعل الطقوس

الناس يتواجدون مع بعضهم البعض؛ من أجل غرض مشترك مثل الاحتفال.. وهذه الطقوس يمكنها أن توجد إحساسًا بالدمج مع مجموعة خاصة. وبطريقة مماثلة فإن الطقوس والشعائر الفصلية في الفصل المدرسي، يمكنها أن توجد إحساسًا بهوية المجموعة وكينونتها وغرضها .. إذ يمكنها أيضًا إرسال إشارات للطلبة بأن يعيدوا توجيه انتباههم، عند بداية اليوم الدراسي، وأثناء اليوم الدراسي، وقبل نهاية اليوم الدراسي.. إن مراسم وطقوس الافتتاح قد تتضمن أنشطة، مثل: لحظة صمت، قراءة قصيدة، نشاط تقويمي، فرصة للتعرف بالناس الذين في المنزل أو الفصل وتقديرهم .. وهكذا .. وقد تحتوي تلك الطقوس خلال اليوم على أغنية أو عمل جماعي تشاركي .. إن الشعائر القائم المؤداة في نهاية اليوم قد تتضمن المشاركة في شئ ما مهم، يكون قد حدث طوال اليوم، وينعكس على ما أمكن تعلمه طوال اليوم.

يصف بيترسون (١٩٩٢م) الطقوس والقواعد المرعية التي توفر فرصًا إضافية للاتصال بمجتمع محلى أكبر، وأن نخصص وقتًا للانتقال من نشاط إلى آخر.. وعلى سبيل المثال قد يضع طلبة المدرسة الأساسية المقاعد في شكل دائرة، من أجل عقد اللقاء الفصلي، والتحرك إلى المنطقة المغطاة بالسجاجيد للاستماع إلى قصة .. إن الطلبة من كل الأعمار قد يأتون "بكرسي" المؤلف في مقدمة الفصل (يقصد بالمؤلف في السياق السابق قائد المجموعة الصغيرة، أو من ترشحه المجموعة الأكبر لهذه القيادة- المترجم) ليشارك في إنهاء العمل وتكملته .. كما تسمح هذه الطقوس والشعائر - داخل الفصل -للطلبة بأن يعدوا أنفسهم للنشاط التالي أو الخبرة التالية.

إن القواعد المرعية داخل الفصل تميز "عبور الوقت" والتي قد تتضمن وقوف المعلم عند عتبة باب الفصل ليرحب بطلبته / بطلبتها، واحدًا فواحدًا، في بداية اليوم في المدرسة الابتدائية أو في بداية الحصة في المدرسة الإعدادية أو الثانوية .. وكذلك وجود لجنة للترحيب تقوم بإعادة المكتب والمواد التعليمية المستخدمة بالنسبة لطالب جديد، وإيجاد

وسيلة خاصة لانهاء شرح وحدة ما أو مصطلح أو سنة دراسية .. وعلى سبيل المثال، فبالنسبة للقواعد المعروفة أو المرعية بالخاتمة أو الإقفال لنهاية الدرس / الشرح/ لا الوحدة، فان بيترسون يصف ليبي جليمور، إحدى معلمات مدرسة إعدادية (وسطى)، التي تجعل طلبتها خلال الأيام الأولى من العام الدراسي يقومون بعمل "محفظة للوقت" تعكس الأشياء التي يحبونها، والأشياء التي لا يحبونها واهتماماتهم وآمالهم بخصوص المستقبل.. وفي نهاية العام الدراسي، يتم فتح هذه المحافظ الزمنية لتعطي الدلالة والانعكاس الذي يمكن من خلاله معرفة النمو والتغير الحادثين.

إن الوقت المخصص للمهرجان في الفصل المدرسي يسمح للمجموعة بتحقيق الانتماء والعضوية فيما بينها، ورفع روح المجتمع الفصلي (بيترسون، ١٩٩٢م). إن الاحتفالات كذلك يمكن أن تكون للإنجاز وللحصول على أيام خاصة أطول أو الإحساس بإيقاع اللحظة داخل الفصل. في واحدة من رياض الأطفال يتم الاحتفال بأعياد ميلاد الأطفال بأن يكون الطفل دائرة حول صورة ترمز للشخص، بينما يجلس الطالب (صاحب الاحتفال) فوق الصورة فيما يحمل المعلم كرة سلطانية حول الدائرة، وتظل هذه الكرة في محور خاص بها حول الشمس لكل عام قادم، يعيشه الطفل على الأرض .. وكلما تكتمل دورة، يقوم المعلم والوالدان – إذا كانوا حاضرين – بإيراد أو تسجيل شيء ما عن كل عام في حياة الطفل.

المحادثة (الحوار) واللعب

إن المعلمين الذين يهتمون بأمر التناغم والاتفاق في إيجاد مجتمع محلي قوي في فصولهم، يهتمون أيضًا بأفكار وقصص طلبتهم. إن السماح لهم بوقت للمحادثة يدعم العلاقات الاجتماعية ويقويها في الفصل (جاردنر، ١٩٩١م، هابل، بلوم، راى وباكون، ١٩٩٩م). إن السماح للطلبة – كذلك بالتشارك في قصصهم يمكّن المعلم والطلبة من أن يعرف بعضهما البعض كحالة منفردة لانظير لها، وبما يسمح بتقدير قيمة خبرة الطلبة

وتغذية شعورهم بهوياتهم وكينوناتهم (هيوتكنسون، ١٩٩٩م). يمكن للقاءات الفصلية (انظر شكل ٨-١) أن تمدنا بالقاطرة أو الوسيلة التي تمكن الطلبة من التشارك في قصصهم، ولأن الطلبة يجلسون في الدائرة، فإنه بإمكانهم تبادل الأدوار للمشاركة في الأحداث المهمة في حياتهم، ويمكن للقاءات الفصلية كذلك من أن تمد الطلبة أيضًا بفرص للاندماج أو الاشتراك في مناقشات، تتناول قضايا مهمة، تؤثر على حياتهم وتساعدهم في فهم التنوع واستكشافه، وفهم العوالم الاجتماعية المختلفة لأقرانهم.

إن قيمة التشارك في القصص تضم في اللقاء الفصلى، والذي تختلط فيه الأجناس والأعراق المختلفة، في حجرة المصادر- مثلاً - بالمدرسة العليا، لاسيما بالنسبة للطلبة الذين يعانون من اضطرابات سلوكية وعاطفية .. ثمة طالب قد عبر عن اهتمامه بأن ثمة طالبا يكره الكلمات، وكذلك هناك صليب معقوف مرسوم على كراسته. وبمجرد أن يتشارك الطلبة في خبراتهم بنوع من الفصل أو التمييز؛ إذ إن هذا الطالب.

شكل (٨-١): لقاءات فصلية.

الهدف

- حل مشكلات؟
- التنويه والتقدير.
- التشارك في القصص.
- التخطيط للأحداث.

خطوط إرشادية عامة

- انتخاب طالب رئيس أو قائد.
- جدولة الاجتماعات (اللقاءات) أسبوعيًا على الأقل.
- الجلوس في دائرة.
- استخدام مجاملات واهتمامات الطالب لعمل مفكرة خاصة بالفصل.
- المرور على شيء حول الدائرة لتوضيح من عليه الدور ليتحدث.
- عند مواجهة مشكلات، رَكِّز على الحلول، أكثر من التركيز على البحث عمن يلقي عليه اللوم، أو العواقب الناجمة لتلك، أو إنزال العقاب.
- إعطاء كل واحد في الفصل الفرصة لأن يتحدث، ولكن مع السماح بتجاوز بعض الأفراد الراغبين في عدم التحدث، إذا عبروا عن رغبتهم هذه.

هذا الطالب سيقوم بالتعليق الذي لا يدرك إلى أي مدى يمكن أن تكون كراسته مستفزة لمشاعر الآخرين .. يقترح كل من فيلان ودافيدسون ويو استخدام دراسات حالة، تصف العوامل الثقافية، التي تؤثر على العلاقات التي يقيمها المراهقون مع أقرانهم في المدرسة، كأساس لحوار تحفيزي ذي صلة بالتركيب المجتمعي المحلي.. لقد وجد هؤلاء الباحثون أن استخدام مثل هذه الحالات الدراسية جعل الطلبة الأصغر سنًا في المدرسة الثانوية أكثر وعيًا وإدراكًا للأسس المحتملة لديهم عن العلاقات والتفاعلات الاجتماعية مع الآخرين، وأكثر قدرة على إظهار الاهتمام بالتقصى والبحث عن علاقات القوة غير

المتساوية (العلاقات غير المتكافئة – المترجم) في فصولهم المدرسية وفي المجتمع .. وإليك فيما يلي اقتباس من حالة دراسية قام بها فيلان وآخرون (١٩٩٨م):

إن المكسيكيين أكثر جنونًا من الشعوب البيضاء .. إنها تشبه كما لو أن لدينا أنواعًا مختلفة من التفكير حسب تخميني، لم يكن ذلك في نطاق معلوماتي .. ومثلما ترغب في أن نقوم بعمل كل شيء – فإنهم (البيض) يرغبون في أخذ كل شيء ببطء كما نعرف .. أنت تعرف أنهم يأخذون كل شيء ببطء، وأنا لا أعلم .. إن الأمر لا يعدو كونه أننا نفكر في المستقبل بشكل أكبر، ونفكر في كيفية تنفيذه بشكل أكبر .. ونحن، كما تعرف، نعرف أن ما حدث كان مقدرًا لا مجال لرده .. وكان الأمر معنيًا بضرورة حدوثه .. ورغم أننا نفعل بعض الأفعال المجنونة في بعض الأحيان .. إلا أننا لم نفكر مطلقًا في العواقب أو النتائج، التي يمكن أن تحدث نتيجة أفعالنا التي قمنا بها (ص: ٢٤٢).

والآن يبدو الأمر كما لو أنني لازلت أحافظ على القيام بالأشياء، بالطريقة التي أرغب في القيام بها .. قد لا أعرف ما الذي أنوي أن أفعله فيما بعد – ينتهي الأمر بي في الطرقات لكنس الطوابق – إنني لا أرغب في القيام بذلك .. وربما لو أنني قمت بأداء العمل على الوجه الأمثل المطلوب، فإنني سوف أذهب إلى الجامعة كما تعلم .. إنني أرغب بالفعل في الحصول على درجة علمية ما ..

محاولة أن يعرف بعضنا الآخر:

إن المناخ الفصلي الراعي الإيجابي يمكن إنماؤه وتغذيته، عندما تكون لدى الطلبة الفرصة لأن يعرفوا بعضهم بعضًا، ويتواصلوا مع بعضهم بطريقة ما أو بأخرى .. بينما يحاولون – في الوقت نفسه – فهم وتقدير اختلافاتهم عن بعضهم البعض .. إن التنويه أو التعريف باختلافاتهم عن بعضهم وتعلمها ونقاط التشابه العامة الشائعة بينهم مسألة مهمة للغاية، لاسيما بالنسبة للمتعلمين ذوي التنوع أو الخلفية المتنوعة (بانكس وبانكس، ٢٠٠٤م)، وبوندي، وروس، جالليتجيان وهامباكر، ٢٠٠٧م، تشامبرلين، ٢٠٠٥م، جاي،

٢٠٠٠م، لادسون – بيللينجز، ١٩٩٤م). وعلى سبيل المثال، يصف بوندي وآخرون (٢٠٠٧م) نشاطًا في أنه قد أعطى الطلبة قائمة من الأسئلة، وتم تكليفهم بنشاط تفاعلي للبحث عن قائمة من الإجابات عن هذه الأسئلة .. إنهم يتحدثون مع بعضهم البعض للبحث عن إجابات عن أسئلة من قبيل: "من لديه حيوانات أليفة، يزيد عددها عن "أربع؟" .. إن هؤلاء المؤلفين (الذين يقومون بكتابة هذه المناهج- المترجم) يلاحظون كذلك أهمية التواصل المحترم والمفعم بالتقدير بين المعلمين والطلبة، والمحتفى بالاختلافات، وتاكيد أن الإزعاج والتوبيخ الساخر والاستهزاء بالآخرين، بسبب الاختلافات الحادثة بيننا وبينهم، لن يكون أمرًا محتملاً..

الاهتمام والرعاية:

إن الطقوس والشعائر القوية المرتبطة بالرعاية والاهتمام في الفصل يمكن أن تسهل عملية تطوير مجتمع فصلي مؤثر فاعل (كوليبه ٢٠٠٦م). وعلى أية حال، فإن الرعاية والاهتمام – طبقًا لما يقوله نودنجز (١٩٩٢م) – هو مفهوم يمكن إهماله بسهولة. إن نودنجز يؤكد أن: "الهدف الرئيسي للتعليم يجب ان يكون تشكيل أناس متحابين مراعين لغيرهم، وودودين وقادرين على الأداء وذوي كفاءة" (ص٤٥)، ويصف كون الدور الذي ينبغي على المدارس أن تلعبه في تعليم الطلبة أو التدريس لهم، وكيف يساعدون بعضهم بعضًا:

إذا كان علينا أن نقوم بإعداد تهيئة منطقية، ترشد الأطفال نحو رعاية شيء ما وتأكيد شيء ما ومساعدة الآخرين، فإنه سيكون مكانًا حيث يمكنهم – بشكل منتظم- أن يتواصلوا مع أقرانهم، وحيث يمكن لنوع ما من التعليم أن يحدث .. إن المدرسة هي مماثلة تمامًا لذلك الاختيار الواضح، بشكل يجعل الواحد منا يتساءل عن الكيفية التي يمكن أن يكون عليها ذلك التشجيع النشط لتلك القيم والسلوكيات قبل الاجتماعية –

بعيدًا عن العظات العرضية لأن تكون مؤدبًا – التي لا تلعب دورًا ما لدى الأغلبية العظمى من الفصول الأمريكية (ص: ٤٩٩).

هناك عديد من القواعد المدرسية التي تركز فقط على دعم الإنجاز الأكاديمي أو المعرفي .. وهي بصراحة – لاتدعم الرعاية والاهتمام .. بالنسبة للطلبة ليتعلموا كيف يساعدون الآخرين ليشاركوا في صالح المدرسة؛ ليهتموا بالناس أكثر من اهتمامهم بأصدقائهم – لذا علينا أن نمزج الرعاية والاهتمام، وأن نوفر الفرص اللازمة لتنمية وتطوير هذه القيم خلال القواعد المرعية، التي يشتركون فيها، والأداءات النمطية اليومية والمناقشات (كولييه ٢٠٠٦م)، نوبليت، روجرز وماك كادن ١٩٩٥م). في فصل راعٍ أو مدرسة تحفل بالرعاية والاهتمام، فإن المتعلمين والمعلمين يعملون على إنجاز المسئولية المشتركة، والإنجاز التعاوني، والعلاقات بين الطلبة والمعلمين مثل تلك التي يشعر فيها الطلبة بالأمان الكافي لأن يتعلموا ويقبلوا خوض المخاطرات، ويضحكوا ويثقوا ببعضهم البعض (براون ٢٠٠٤م)

تدريس الرعاية والاهتمام

إن تدريس الرعاية والاهتمام للطلبة والسماح لهم بإظهار الرعاية والاهتمام يتضمن قراءة القصص، التي تركز على أهمية الرعاية والاهتمام بالآخرين، وجعل الفصل يناقش أمثلة نوعية محددة للرعاية، وإرساء أهداف عامة، ومناقشة قيم عامة، والحرص على مراقبة الأوقات التي يظهر فيها الطلبة الرعاية والاهتمام .. إن الأطفال الذين تعلموا أن يأخذوا في اعتبارهم تعلموا أن يبحثوا عن وسائل وأساليب لتبين أنهم سوف يساعدون كل المتعلمين، وأن يكونوا ضمن نطاق هذه الرعاية.

يعيد كل من بلوم، بيرليوتر وبيوريل (١٩٩٩م) تفسير قصة "دان" .. تم وضع "دان" في سياق تعليم خاص، قبل أن يلتحق بفصل السيدة بيوريل:

حسنا عندما أتى "دان" إلى الفصل، كانت رأسه منكسة وبلا ابتسامة، لدرجة جعلت قلوبنا على وشك ان تنفطر حزنًا عليه .. تسلل "دان" إلى مؤخرة المجموعة التي بالفصل، ونظر بمنتهى الخوف الذي يكاد أن تتوقف أنفاسه بسببه .. وعندما بدأت المجموعة أداء أنشطتها العادية الصباحية، أمكننا أن نرى بوضوح مشاعر الخوف وعدم اليقين على ملامح وجهه ..

بعد يومين من حضور "دان" في المدرسة، بدأ الأطفال لعب مباراة في الرياضيات، تتطلب قراءة بعض السطور والمواصفات التي يتم تحويلها إلى رموز رياضية .. لم يتمكن "دان" من القراءة، وبالتالي لم يتمكن من معرفة تحويلها إلى الرموز أو معرفة الكيفية التي تؤدي بها المباراة (اللعبة) .. ولكنني كنت محظوظة لأن طلبة الصف الثالث كانوا معي في حجرة طلبة الصف الثاني، وكنا كلنا جميعًا نتكلم عن الرعاية والاهتمام ومساعدة الآخرين .. عندما بدأت المجموعة اللعبة، تسلل أحدهم حتى أمكنه أن يرى بطاقة "دان" من فوق كتفية .. وعندما كان الدور على "دان"، همس الطفل بالاجابة في أذن "دان" .. ويا للمفاجأة .. لم يخجل دان أو يرتبك، بل إنه نطق الإجابة بصوت عال، كما لو كان متوقعًا أن أحدًا ما سوف يساعده.

ومنذ ذلك الحين أصبح "دان" يلعب المباراة .. لو أن المباراة كانت تسير وفق نمط أساسي، فإن "دان" بدأ تدريجيًّا في إجادتها بما يجعله قادرًا على اللعب، حين يحين عليه الدور بنفسه (دون مساعدة من أحد – المترجم)، وإن كانت هناك بعض المساعدة في القراءة المتعلقة بالأعداد .. لقد عرف أن الكلمات تعني "أنا لدي" و"من لديه"، واستطاع أن يفعل ذلك الجزء بنفسه .. بعد مرور بعض الوقت، بدأ "دان" في الإجابة عن الأسئلة الرقمية، كما أنه استطاع أن يقرأ العبارات المعادة. لقد علَّمت هذه المعلمة أطفالها بصورة جيدة، من خلال التحدث عن الرعاية والاهتمام، والسماح لهم بأن يتشاركوا القصص

المتعلقة بالصعوبات، التي يواجهونها ﻓﻲ حياتهم، ومن خلال تشجيعهم على سلوك الاهتمام والرعاية.

فرص من أجل الرعاية والاهتمام

إن مرات التحرك المخطط لها، وكذلك جداول الفصل، تقلل من الفرص المتاحة أمام الطلبة لإظهار الرعاية والاهتمام والمشاركة ﻓﻲ تشكيل العلاقات المساعدة المرتبطة بالأقران أو الكبار (بوسوورث ١٩٩٥م). عندما تكون الفرص متاحة للمساعدة، فإن الطلبة الأقوى ﻓﻲ التحصيل الأكاديمي غالبًا ما يعرضون خبراتهم على الطلبة الأضعف (بوسوورث ١٩٩٥م، ماكمنمارا ١٩٩٦م) وعلى أية حال، فإن النتائج المتميزة يمكن الحصول عليها، عندما يساعد هؤلا ء بصورة نمطية زملاءهم الأقل مستوى .. بينما عندما يتم النظر إلى الأطفال والشباب، من خلال كفاءتهم وتعاونهم، فإن الإحساس بالانتماء يمكن أن يقوى .. إن الأطفال والشباب الذين يتم إعطاؤهم المسئوليات سيتعلمون كيف يكونون مسئولين .. إن هذه الحالات الفردية لم يعد ينظر إليها على أنهم فشلة (فاشلون)، كما أن الاتجاهات المدرجة تتغير، وأن هذه التغيرات تسير من اليأس إلى الأمل.

ﻓﻲ مدرسة أساسية، يعمل الطلبة ﻓﻲ الصفين الثالث والرابع، وهم ذوو إعاقات تكلم واضطرابات سلوكية كمعلمين خصوصين لطلبة الصف الأول؛ إذ إنهم يستمعون إلى طلاب هذه الصفوف، وهم يقرأون .. ثم يقرأون لهم بعدها .. وهذا النشاط لا يؤدي فقط إلى المساعدة على تقدير الذات لهؤلاء الاطفال فحسب، بل إنه أيضا يزيد من مستوى مهارات القراءة لديهم؛ ذلك لأنهم الآن يقضون وقتًا ﻓﻲ ممارسة قراءة الكتب، والتي سيقومون بقراءتها فيما بعد على مسئوليتهم الخاصة وبأنفسهم.

لقد كتب كيوروين (١٩٩٣م) محللاً تلك التغيرات المذهلة، المتميزة عن تلك الصعوبة، التي يحدثها الشباب ﻓﻲ الاتجاه والسلوكيات، بعد أن تسند إليهم المسئوليات المختلفة، مثل: مقدمي الرعاية، التدريس الخصوصي/ ومساعدين للآخرين ﻓﻲ وقت

الحاجة إلى المساعدة .. كما كتب مؤكدًا أنه بمرور الوقت، فإن كثيرًا من الغضب يمكن أن يحل محل الرعاية والاهتمام لدى خبرات هؤلاء الشباب .. وهذه خطوط إرشادية – في السطور التالية – يقدمها كيوروين لتطوير وتنمية فرص أمام الطلبة ليمروا بخبرات المساعدة، وهي:

١- اختبار الانشطة التي توفر فرصا آمنة ومؤثرة وجوهرية. سوف يتعرف الطلبة على تلك الفرص، عندما تكون مساعدتهم غير ضرورية أو متكلفة.

٢- عند اختيار الفرص، علينا أن نضع في اعتبارنا القدرة المتعلقة بالطالب .. اطلب المساعدة من الطلبة بأسلوب، يمكن أن يكون ناجحًا في تحقيق الغرض من الطلب. إن هذه القرارات يجب أن تكون على أساس فردي؛ أي بما لا يجعل كل الأطفال أن تكون مساعدًا بشكل ما أو بآخر. حاول أن تستخدم نقاط تميز الطالب ومواهبه واهتماماته، وأشرك الطالب في اختيار الفرص التي تناسبه للمساعدة أو المساهمة، والاشتراك مع الآخرين.

٣- يجب أن تكون فرص المساعدة/ المشاركة اختيارية؛ إذ لايميل الطلبة إلى المرور بخبرات التأثير الإيجابي، إذا تم إجبارهم على تقديم المساعدة.

٤- إن هدف توفير الفرص من اجل سماحة النفس وخدمة الآخرين يرتكز في إعطاء الطالب شعورًا داخليًا بالقيمة .. ويمكن أن تنكر المكافأة الخارجية أثر خبرة الموقف .. عبر عن تقديرك بشكل خاص، وتجنب تقديم المكافآت أو الحوافز .. وساعد الطلبة في التركيز على المكاسب الداخلية التي يكونون قد مروا بخبراتها، وكذلك يخبرون تأثيرات مساعدتهم على الأفراد للوصول إلى الغاية المرتجاة.

٥- لا تحاول أن تجعل الفرص المتعلقة بالرعاية والمشاركة والاهتمام، تبدو على أنها مزايا، يتم الفوز بها (وتقصد المؤلفة أن يبدو ذلك الأثر الطوعي هو الدافع الأهم في القيام بالفرصة المتاحة للرعاية والمشاركة - المترجم). لا تقلق بخصوص إعادة مكافأة السلوك السلبي (يمكن أن تكون العقوبة المخصصة للسلوك السلبي متعلقة بإيقاف مرتكب السلوك السلبي عن الإتيان بهذا السلوك .. كأنه لا ينظف أدوات اللعب بعد النشاط، فتعاقبه بوقت مستقطع خارج الفصل، فتعفيه بذلك من القيام بالتنظيف؛ فيبدو الأمر، وكأنك قد كافأته على سلوكه السلبي - المترجم) .. فعندما يتساءل البعض حول إعطاء الطلبة الذي كثيرا ما يقعون في متاعب ومشكلات، الفرصة لأن يفعلوا شيئًا ما، يمكن أن يكون ممتعًا، وكذلك الفرصة لأن يكونوا معاونين.. دع كل الطلاب ينالون فرصة القيام بذلك.

٦- ضع في اعتبارك أن يكون لديك طلبة، يعاونون الآخرين في مشكلات مشابهة (أي أنهم يمتلكون خبرة المرور بها من قبل - المترجم)، فعلى سبيل المثال، الطلبة الذين يتصارعون في الممرات التي بين الفصول، أو في الكافتيريا يمكن أن يكونوا حالات عرض جيدة لتلك المشكلات .. إن الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية غالبًا ما يكونون معلمين رائعين لطلبة صغار، ذوي احتياجات خاصة، أو طلبة ذوي إعاقات تنموية حادة. إنهم غالبا ما يفهمون أنواع الصراعات التي لدى الطلبة الآخرين، من خلال رؤية مختلفة، وقد يتعلمون أن يروا سلوكياتهم في ضوء مختلف.

٧- يمكنك تجهيز أو إعداد توقعات منطقية لها مبرراتها .. إذ يجب على الطلبة أن يتوقعوا - بشكل مؤقت - أن يفتقدوا الفرصة لتقديم المساعدة، إذا تشاجروا مع

بعضهم البعض، أو تصرفوا بصورة غير مقبولة أو غير ملائمة .. إن التوقعات يجب أن تكون واضحة، كما يجب أن تكون دقيقة ومبررة لقدرات الفرد (ص٣٨).

إن الفرص التي تتضمن إدراج الأطفال في انشطة الرعاية والاهتمام لانهائية، ومن المقترحات التي يضمنها كيوروين (١٩٩٣م) مايلي:

- اسمح للطلاب بأن يدعموا المانحين، وأن يركزوا على الأداءات الخيرية والتطوعية، والتي تهدف إلى تحسين المدرسة، أو من أجل دعم الراحة التي تنشدها العائلات الموجودة في المجتمع المحلي.
- وفر الفرص للطلبة لأن يساعدوا زملاءهم بالفصل أو الأطفال الأصغر في الأداء المدرسي.
- تشجيع الطلبة على أن يستخدموا إمكاناتهم في مشروع خدمي ما؛ من أجل المدرسة .. وعلى سبيل المثال حفظ دورات المياه نظيفة لمدة شهر، وزرع الأزهار في فناء المدرسة، أو تنظيف بقايا تشوهات كتبت من على جدران المدرسة.
- قم بإعداد قرين يلزم لبرنامج العرض والنمذجة.
- قم بزيارات منزلية للأطفال أو الطلبة الأكبر سنًا .. قم بتخطيط برنامج تسلية أو ترفيه للمقيمين.
- قم بتبني مدرسة أو طفل أو عائلة ذات ظروف احتياج ماسة، أو عائلة في الجوار.

التنظيم الفصلي:

في الفصل الذي يحرص على تطبيق القواعد والتنظيمات، تتابع الإدارة بروح التدفق والتواصل، وحسب تراتبها المتفق عليه .. يرى الأطفال والشباب سلوك الرعاية والاهتمام المقبول كعنصر حيوي، مهم في حفظ الجماعة وصونها، لانهم أصحاب فائدة

لا حصر لها في صحة الجماعة ككل .. وهناك تأكيد لضرورة مسئولية الطلبة عن سلوكياتهم وتنظيمهم الذاتي، والاحترام المتبادل. وعلى أية حال، فإن الطلبة الذين لايعرفون - بطريقة آلية – أو لا يفهمون

ما الأسلوب الامثل للسلوك والتواصل المقبول، بالنسبة للمجتمع الفصلي. وبالنسبة لطلبة كثيرين، فإن التعلم وتنقية السلوكيات الفصلية؛ مما يشوبها من عدم القبول أو الاتفاق، يصبح أمرًا مطلوبًا بشدة.

وهذا يتضمن إعطاء التواصل والسلوك اهتمامًا صريحًا، خلال ما يدرس طوال اليوم، بتخصيص وقت لتطوير شفرات التواصل، وتقديم تفسيرات للسلوك والصارم، ولكن في حدود مرنة ومقبولة وتدريس السلوك المقبول ..وبدلاً من أن يبقى ذلك محكومًا بنظام المعلم في الجوائز والمكافآت والعواقب (نواتج الافعال)، فإن الطلاب يمكن أن يتم إرشادهم إلى تعلم السلوك المقبول، في ظل قيادة تسلطية في الفصل، وفي قوائم المهم والاداءات الفصلية والتقنيات والتكتيكات المستخدمة، وفي التدريب، وفي إعداد الهدف.

القيادة غير المتسلطة:

إن نمط القيادة الذي يمكن المعلم من أن يدير الفصل يحمل تأثيرًا كبيرًا على الكيفية التي يتعلم بها الأطفال السلوكيات .. إن المعلمين الميالين إلى القواعد والتنظيمات يفضلون النمط المتسلط .. كما أن الاستنتاجات الواردة من العمل البحثي، فيما يتعلق بالنمط الوالدي، تدفع ماك كازلين وجود (١٩٢م) إلى المقارنة بين التناقض الموجود في الأنماط التسلطية والنمط الحر "دعه يعمل – دعه يمر"، والأنماط القيادية الواعية .. في النمط الحر، يمد الوالدان بخطوط إرشادية غير إجبارية، قد يتبعها أطفالهم، وقد لا يتبعونها.. بينما في النظام التسلطي، يحافظ الوالدان على وجود قواعد، تكفل لهم التحكم الصارم على أطفالهم، دون مناقشة تبريراتهم .. والوالدان في النظام التسلطي يقدرون السلوك الذي يمجد للالتزام بالنظام، والتحكم في النفس، ويحفظ تلك الحدود

الصارمة .. بينما في القيادة الواعية أو غير المتسلطة، يعرض الوالدان أو ينمذجان مزيدًا من الذاتية والاستقلالية ويبديان كذلك قدرًا أكبر من الثقة يؤدي إلى القدر نفسه من تقدير الذات، أكثر بكثير من الأطفال في النظامين الآخرين (النظام التسلطي والنظام الحر) .. وكما هو الحال لدى الوالدين في النظام غير المتسلط، فإن المعلمين كذلك لديهم قيادة غير متسلطة في الفصل، ترسخ لقواعد مرعية، ولكنها مرنة، ويستغرق الأمر وقتًا لتتضح حدود تلك القواعد؛ مما يسمح للمتعلمين أن تكون لديهم الفرص للالتزام والانتظام – الذاتي،ويسمح للمتعلمين بأن تكون لديهم الفرص للنظام الذاتي، ويجعل الطلبة مسئولين عن أفعالهم وتصرفاتهم (بوندي وآخرون ٢٠٠٧م، براون ٢٠٠٤م، ديليت ١٩٩٥م). إن المعلمين في ظل القيادة الواعية يستخدمون الإصرار كذلك. وطبقًا لبوندي وآخرين (٢٠٠٧م)، فإن الإصرار يتسم بالتوجيهات المباشرة التي تعطى في صيغة صارمة، ولكن بأسلوب يكشف عن الرعاية والاهتمام بالآخرين، وعدم النيل من إنسانيتهم أو إذلالهم، مثل: "ضع قلمك جانبًا، أو" كن هادئًا عندما أعطي لكم التعليمات "، والتي يمكن أن يتكرر إذا دعت الحاجة لذلك بالشكل، الذي يجعل المعلم يطمئن إلى فهم الطلبة واستيعابها لهم .. إن القيادة غير المتسلطة (الواعية) تتضمن تخطيط الوقت، خلال الأيام الأولى من الدراسة وفيما بعدها؛ بهدف الشرح والتوضيح والمناقشة ولعب الأدوار والملاحظة وتشجيع السلوك المقبول. كما أن كل الطلبة يحتاجون إلى التفكير في الكيفية، التي يتصرفون بها في المدرسة، وإلى الإحساس بالأمان في معرفة الخطوات أو الإجراءات، وكذلك يحتاجون إلى الاندماج والانخراط في السلوك المناسب والمقبول، والذي يمكن تحسينه عندما يفهم الطلبة الأسباب الكامنة خلف الإجراءات والقواعد، التي يتبعونها بهدف تنمية شخصياتهم. إن القواعد والإجراءات هي أمور ذات مغزى ومعنى لكل الاطفال والشباب الذين يساعدون في ترسيخها بالتزامهم بها، فعلى سبيل المثال يمكن للطلبة أن يندمجوا في تطوير مهام الفصل، والتي تتطلب قواعد نوعية محددة وإجراءات مقننة يلتزم بها الفصل.

صياغة المهام والأداءات داخل الفصل:

إن الجمل الخاصة بصياغة المهام والأداءات داخل الفصل يمكن أن توجد نظامًا كوديًا للتواصل لكل أفراد المجتمع الفصلي وتشجيعهم على الالتزام واتباعها .. إن قائمة المهام التي يصوغها الطالب تعطي الفصل مخططًا عامًا للالتزام بها في فصل واحد؛ حيث تعلق قائمة المهام

على الحائط، ومضمونها أن يكون لدينا - بالفصل - مجتمع يعمل مع بعضه البعض كجماعة واحدة .. مهمتنا هي أن يتملكنا حب الفضول والاستطلاع في مساعدة الآخرين، وفي أن نكون لطفاء معهم قدر الإمكان .. إن عملية صياغة مثل هذه القوائم يمكن أن تساعد المتعلمين على أن يروا أسباب الإصرار على التحدث بصوت هادئ داخل الفصل، كما أنها تعلمهم المهارات اللازمة من قبيل الكيفية التي تحصل بها على المساعدة دون إرباك المجموعة .. وثمة قواعد وإجراءات نوعية محددة، يمكن أن تنبثق عن طبيعة المهام، التي تقوم بها المجموعة، مثلما يرى أفراد المجتمع الفصلي الحاجة اليها.

وبالإضافة إلى مهام الفصل، فإن طبيعة الأداءات والتقاليد المتفق عليها في الفصل تساعد المعلمين على تشجيع السلوك المقبول والملائم داخل الفصل، وهي تعتبر قيمًا محورية، تعامل معاملة الحقوق والواجبات، والأفعال التي يضطر المجتمع الفصلي - بأكمله - إلى قبولها، ويجب أن يكون لها وضعها المتميز في قواعد الفصل وبناء المجتمع الفصلي منذ البداية .. وأن تكون مكتوبة ومعلقة في الفصل، وهي قد تحتوي قيما متعددة، مثل:

- إنه من الأمور المقبولة أن تُرتكب الأخطاء.
- كل واحد يتعلم حسب قدرته على الفهم والاستيعاب.
- من الأمور المقبولة تمامًا أن تطلب المساعدة.

وثمة توصيات للحفاظ على هذه النوعية من التقاليد والقواعد، تتضمن:

- تواصل مع طلبتك بصورة واضحة ودائمة.
- النموذج – يبين للطلبة أن القيم تساعد في الاسترشاد بقرارات المعلم.
- تأكد من أن قواعد الفصل تدعم القيم (فمثلاً من الامور المقبولة للطلبة أن يساعدوا بعضهم بعضا في عملهم؛ لذا تأكد من أن المقاعد مرتبة بشكل يسهل العمل التعاوني).
- دعم الممارسات الجيدة التي تعظم القيم المحورية، وقم بتصويب الممارسات المخالفة لذلك.
- عبر عن عدم قبولك للممارسات التي تتعارض مع القيم المحورية أو تنتهكها.

في فصول عديدة، فإن هذه القواعد المرعية تكون كافية لأن تحدد التوقعات السلوكية الحادثة. وعلى أية حال، فإن القواعد التي تتولد من أداءات الفصل وتقاليده يمكن أن تساعد الطلبة، الذين يحتاجون إلى الاعراف المقبولة، والتوقعات المصاحبة لها في أن تكون أكثر وضوحًا.

وطبقا لما يقوله ر. مارزانو، وس. مارزانو وبيكرينج (٢٠٠٣)، فإن القواعد الفصلية الواضحة يمكن أن تؤثر بصورة ايجابية على سلوك التلميذ. ولكي تكون القواعد أكثر فاعلية فإنها لابد أن ترتبط باحتياجات الطلبة، وأن يتم التعبير عنها بمصطلحات إيجابية (سانجيلوزي ٢٠٠٤م مارزانو وآخرون ٢٠٠٣م). وبالإضافة إلى ذلك، فإن التغيرات والأسباب المرتبطة بالقواعد – كما أن الطالب يبحث عنها بشغف عند حدوث أية مشكلات تتعلق بها – تساعد الطلبة في امتلاكها والالتزام بها.

عندما تختلف الأنساق أو الأعراف الثقافية لدى كل من المعلم والطلبة مع بعضها البعض فإنه يمكن للمعلم انذاك أن يتأكد من أن توقعات الفصل واضحة من

خلال استخدام القواعد النوعية أو المحددة (جاى٢٠٠٠م). فعلى سبيل المثال، بالنسبة لبعض الطلبة، يعد اكتساب مساحة ما من خلال التعليمات التأكيدية أو الجازمة عرفًا ثقافيا، بينما لا يعد الأمر كذلك بالنسبة للمعلم، الذي يرى ضرورة انتظار الدور للتحدث عرفًا ثقافيا .. ومن ثم يصبح جعل شفرة التواصل واضحة بالنسبة للفصل، من خلال أسلوب محترم وغير تقييمي أمر، يمكنه

تذليل المشكلات التي قد يؤدي اليها عدم التقابل الثقافي .. وفيما يلي أمثلة للقواعد الفصلية، التي تعد موجبة ونوعية في آن واحد، وتتضمن:

- كن بالفصل في المواعيد المحددة لذلك.
- حافظ على دوام إنجازك للمهمة المطلوبة.
- حافظ على استخدام يديك وقدميك في حدود نفسك (لا تتشاجر مع الاخرين أو تضايقهم - المترجم).
- استمع إلى الآخرين عندما يتحدثون.

وقد يحتاج بعض الطلبة إلى تشجيع أكبر، وتعليمات أكثر وضوحًا عن غيرهم؛ لكي يتعلموا قواعد الفصل وأعرافه وتوقعاته .. إن التدريب وتحديد الهدف قد يمكن أن يكونا تكتيكات معينة في هذا الصدد.

التدريب وتحديد الهدف:

إن بعض الطلبة، ومنهم أولئك الذين يعانون من اضطراب الانتباه أو تشتته، أو أية إعاقات تعلم، قد يحتاجون إلى تدريب أكثر وضوحًا، أو إلى إشارات خاصة؛ فمثلاً في أحد فصول مدرسة أساسية، كان أحد الطلاب يتسم باضطراب في نقص الانتباه، كانت لديه صعوبة في إحضار الوسائل والمواد التعليمية الخاصة به من خزائاتهم (تلك الدواليب أو الخزائن التي يحفظ فيها الطلبة متعلقاتهم وأدواتهم المدرسية - المترجم) .. وبعد

اجتماع فصلي، قرر الطلبة أن يعينوا واحدًا منهم ليذكّر "تيم" بوسائله الدراسية في بداية كل يوم .. لقد جرب الطلبة هذا الحل، دون أن يستقروا على أحد بعينه .. وفي الصباح التالي للاجتماع الفصلي، لم يتمكن أحد من تذكير "تيم" بذلك، وبعد اجتماع فصلي طارئ .. قررت المجموعة أن ثمة آخرين قد نسوا كذلك إحضار أدواتهم معهم، وأنه لو كان قد تم إلصاق إشارة على الخزائن، لربما كانت النتيجة أفضل، ليس لـ"تيم" وحده، ولكن للجميع .. لقد ساعدت هذه العملية على جعل التوقعات أكثر وضوحًا بالنسبة لـ "تيم"، وأعطت الفصل خبرة لابأس بها في حل المشكلات ..

لو أن واحدًا أو أكثر من الطلبة واجه صعوبات في منطقة خاصة عملوا مع أولئك الطلبة لكي ينموا أو يستعرضوا الأهداف الشخصية، لأصبح الأمر ذا فائدة أكبر .. وفي فصل واحد، قام المعلم بمساعدة ستيفين، وهو طالب كان يعاني من اضطراب سلوكي، في أن يتعلم السلوك الفصلي الملائم لمساعدته في تطوير أهدافه الشخصية، التي تمت بصلة إلى توقعات الفصل .. لقد كانت هذه الأهداف مكتوبة على خريطة معرفية، وتتم مراجعتها في بداية كل يوم .. وفي نهاية اليوم، أعطى ستيفين لنفسه معدلاً تقريبيًّا لتحقيق كل هدف .. لقد أعطت هذه العملية لكل من الطالب والمعلم تقنية مراجعة مستمرة، وكانت عملية إيجابية لجعل التوقعات واضحة.

حل المشكلات في مجتمع فصلي:

كما هو الحال في مجتمعات البالغين والكبار، فإن المجتمعات الفصلية لاتجري الأمور فيها دائمًا على وتيرة واحدة من السلاسة والهدوء، كما أن فهم ما ينبغي عمله لا يكون – دائمًا. ضمانة لأحسن أداء ممكن، والذي لايمنع من بزوغ المشكلات بانتظام، حتى في أحسن الفصول أداءً. وعلى الرغم من أن الصراع في الفصول لم يمكن حسمه أو القضاء عليه بصورة نهائية، إلا أنه يمكن السيطرة عليه بالشكل، الذي يمكن اعتباره ميزة واضحة.

إن الصراعات – داخل الفصول يمكن أن توفر فرصًا للتعلم المناسب، ولاستخدام مهارة حل المشكلات بشكل آمن.

تدريس مهارات حل المشكلات

في الفصول التقليدية، نادرًا ما تعطى الطلبة الفرصة أو التشجيع أو الاعتماد عليهم في كونهم قادرين على حل المشكلات، ففي الفصل المنتظم القواعد .. تعد المشكلات الحادثة فرصًا للأفراد ليتعلموا منها ويتطوروا .. وكما تم اقتراحه في بداية هذا الفصل، فإن اكتساب هذه

الخبرات يسمح للطلبة بأن يطوروا مهاراتهم، طوال حياتهم في العمل والتعاون مع الآخرين، والتوافق معهم. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الطلبة يتعلمون أنهم يستطيعون التأثير فيما يحدث لهم، وأنهم قادرون على التصرف بحكمة وحنكة.

فعلى سبيل المثال، في أحد فصول مدرسة أساسية، كان ثمة طالب جديد يدعى "أليكس"، والذي تصادف أن لديه متلازمة داون (مرض ينتج عن نقص كروموسوم معين في الجينات الوراثية ويصاب بمجموعة أعراض متلازمة ومترابطة ببعضها، منها: التأخر الذهني وبطء الحركة وعشق الثبات والوجه المفلطح والجبهة العريضة، ومن هنا كان سبب تسميتها بالمتلازمة – المترجم) .. كان معلم الفصل يخشى من وجود مثل هذا الطالب في الفصل؛ لأنه كان دائمًا ما يلجأ إلى الهرب كحل لأي مشكلة تصادفه .. تم تعريف الفصل بالمشكلة، كما طلب منهم أن يسجلوا – كتابة – أفكارهم بخصوص الحل .. ولقد تضمنت أفكارهم الثاقبة بخصوص الحل ما يلي: "دعه يعرف أننا نحبه وأننا نرغب في بقائه معنا بالفصل" – "عندما يبدأ التفكير في الهرب، علينا أن نخبر المعلم بذلك" – "لنخبره برقة بضرورة عودته إلى الفصل" – "نتحدث إليه بشكل أكبر من أي طالب آخر في الفصل" – "دعه يعرف أننا أصدقاؤه" .. لقد كانت الاجتماعات الفصلية واجتماعات الأقران وسيلة للعلاج تتضمن إعادة حل المشكلة، وأمثلة لتطبيق استراتيجيات

متاحه للطلبة؛ لأن يتفحصوا ويراجعوا الحلول المتعلقة بالمشكلات الناجمة في المدرسة في الفصول.

الاجتماع الفصلي:

يصف جلاشر أحد الرواد المتخصصين في اللقاءات أو الاجتماعات الفصلية هذه الاجتماعات بانها وسيلة متاحة للأطفال؛ ليتعلموا فنيات المشاركة في حل المشكلات، ويورد ما يلي:

إذا تعلم الأطفال كيف يساهمون في حل مشكلة جماعية، عندما يدخلون المدرسة، ويستمرون في أداء ذلك مع نوعية مختلفة من المعلمين، خلال السنوات الست التي يقضونها في المدرسة الأساسية، فإنهم سيتعلمون أن العالم ليس بذلك الغموض والتعقيد، الذي يجعله يبدو أحيانا مكانًا مليئًا بالعداء والخوف، كما أنه يمكنهم امتلاك قدر أكبر من التحكم، فيما يحدث حولهم أو يحدث لهم .. إنهم – بالأحرى – يتعلمون – أنه على الرغم من أن العالم قد يكون مكانا صعبًا غامضًا مليئا بالصراع.. إلا أنهم يستطيعون استخدام عقولهم بشكل فردي – وكمجموعة؛ ليتمكنوا من حل مشكلات الحياة في عملهم المدرسي (ص: ١٢٣).

إن الاجتماعات الفصلية توفر فرصة للأطفال لأن يشعروا بالأمان، أثناء تعليمهم مهارة حل المشكلات، دون إصدار أحكام تقييمية، ودون خوف من الفشل (نيلسون لوت جلين ١٩٩٧م). كما أنها يمكن أن تساعد الطلبة على تحسين مهارات التواصل وتنمية التعاطف فيما بينهم، وبناء المجتمع الفصلي (أنجيل ١٩٩٨م)، إيميت موشور ١٩٩٦م)، وكذلك تنمية مهارة حل المشكلات، واتخاذ القرار والمهارات الشخصية، وقبول تولي المسئولية (سورسادهل وسانتي ١٩٨٥م)

وطبقا لما يقوله نيلسون وآخرون (٢٠٠٠م)، فإن الأهداف التي يحققها الاجتماع الفصلي كما يلي:

- تأكيد أن التدريس والاحترام أمران متلازمان متبادلان.
- تطوير مهارات التواصل.
- تعلم حقائق واقعية منفصلة.
- حل المشكلات من خلال تبادل الأدوار والعصف الذهني.
- التعرف على الأسباب الأربعة، التي من أجلها يفعل البشر ما ينبغي عليهم أن يفعلوه.
- إبداء الإعجاب والتنويه بجهود الآخرين وتقديرها.
- توليد الحلول اللازمة للمشكلات والعوائق الفصلية.

ويمكن استخدام الخطوط الإرشادية التالية لتطوير اللقاءات الفصلية (نيلسون وآخرون ١٩٩٧، م):

١- يجب أن يكون لهذه اللقاءات قائد من الطلبة .. اسمح للفصل بان يختار قائدًا ومسجلاً للملاحظات.. وهذه الوظائف يمكن أن تتغير أسبوعيًا او شهريًّا لتعطي فرصة القيام بها لأكبر عدد من طلاب الفصل.

٢- تعقد الاجتماعات / اللقاءات مرة واحدة على الأقل اسبوعيًّا.

٣- أسِّس للقواعد الأساسية (الثابتة) .. يجب أن يشترك الطلبة في مناقشة القواعد المتعلقة بالاجتماعات المفصلية، مثل: "شخص واحد فقط يتكلم في المرة الواحدة"، كما أن المرور حول جسم خاص، مثل: تمثال النسر الطائر والتحدث بعصا، يساعد على جذب الانتباه نحو الشخص المتحدث .. إن تركيز الاجتماعات على

التعريف والتنويه عن التقدير والمجاملات، وايجاد الحلول للمشكلة، يتم دون السماح، للوم والتقريع والاستهزاء والعقاب بالحدوث ..

٤- كل أفراد الفصل يمكنهم أن يساهموا بايجاد المصطلحات اللازمة لأجندة عمل الاجتماعات الفصلي مسبقًا، قبل عقد الاجتماع .. بعض الفصول تستخدم صناديق للمشكلات والاهتمامات الخاصة بتطوير الاجندة. قد يضيف الطلبة هذه المجاملات والاهتمامات إلى الصندوق في أي وقت، تحدث فيه المشكلة قبل الاجتماع.

٥- ألصق في جدران الفصل الأقوال التي تدعم استخدام المجاملات والتحيات والاقتراحات، ودرِّس للطلبة كيف عليهم أن يكونوا حريصين على ألا يقولوا الأشياء التي تؤذي مشاعر الآخرين .. ومبدئيًّا، فقد تضطر إلى أن تذكِّر الطلبة بالفرص المتاحة المقامة لكتابة هذه التحيات والمشاغل. إن تدريس فنيات هذه الكتابة للطلبة بأسلوب محترم أمر معين للغاية.

٦- تجنب عقد اللقاء الفصلي بصورة فورية عقب حدوث صراع أو مشكلة، عندما تتصاعد حدة المشاعر بالموقف. اسمح بوقت كاف لتهيئة المشاعر بما يسمح كذلك لكل زملاء الفصل بالتركيز على الحلول، بدلاً من التركيز على العواطف السلبية في الوقت الذي تحدث فيه المشكلة.

٧- اجلس في دائرة بشكل يسمح لكل الأفراد الجالسين أن يروا بعضهم بعضًا.

٨- ابدأ بطقس بداية الاجتماعات كالمعتاد .. بعد الفصول يستشهد بالعهد او القسم الذي اتفق عليه الفصل، اقرأ قائمة مهام الفصل، وضع في اعتبارك أن طقس البداية يساعد الطلبة على اعتبار وقت الاجتماع بجدية واضحة.

٩- اتبع الطقس الأول في الاجتماع بالتحيات اللازمة والتقدير للجهود المبذولة .. واسمح بوقت - في بداية كل اجتماع للطلبة والمعلم - بأن يتعرف كل منهم على الإنجازات الحادثة في الفصل، وتوجيه الشكر لكل مظاهر الاهتمام بالآخرين .. وهكذا.. علم الطلبة كيفية تقبل المجاملات بلطف وكياسة.

١٠- اقرأ بند العمل الاول الوارد في أجندة الاجتماع.

١١- مرر بند العمل الأول على الحضور مرة واحدة على الأقل .. واسمح لكل فرد أن تكون لديه فرصة لأن يدلو برأيه، بخصوص العمل ويقدم اقتراحات بشأنه .. يمكن تجاوز الاعضاء الذين لايبدون رغبة في ذلك.

١٢- سيصبح الطلبة خائفين من عرض الاقتراحات، لو أنهم رأوا أن بعض الاقتراحات التي قدمت سخيفة أو غير لائقة، سواء كان ذلك رأي المعلم أو رأي بعض أقرانهم .. ومن ثم فإن كل الاقتراحات يجب أن تسجل كما تقرر في الاجتماع .. ويمكن أن يتم تعليم الطلاب أن يضعوا في اعتبارهم كل الاحترام لكل الاقتراحات المقدمة في الاجتماع.

١٣- إرشاد الطلبة من خلال النقاش والحوار، فإذا بدأ الطلبة إلقاء اللوم على بعضهم البعض بسبب مشكلات ما، أو أنهم أصبحوا قضاة يصدرون أحكامًا على أداءات غيرهم .. استخدم الاستبيان الحواري؛ لتساعدهم على إعادة صياغة اهتماماتهم أو إعادة اعتبار هذه الأداءات.

١٤- بعد كل اقتراح تتم قراءته، اسأل الطالب أو الطلبة المشتركين أن يختاروا ما يعتبرونه أنه ذو عون لهم بشكل أكبر من بقية الاقتراحات، أو إذا كان من الممكن أن يتم البحث عن حلول جديدة

١٥- ركِّز على المسئولية .. وخصص وقتًا في كل اجتماع للطلبة لأن يقرروا ما إذا كانت الحلول الواردة من اللقاءات السابقة فاعلة ومؤثرة، أو أن الحلول الجديدة بحاجة إلى أن يعاد اكتشافها مرة أخرى.

أعط اللقاءات الفصلية وقتًا، فقد يعانى الطلبة في البداية ويشعرون بنوع من الحرج؛ لاسيما إذا لم تكن لديهم خبرة سابقة بالفرص اللازمة لحل المشكلات. إن اللقاءات الفصلية لايجب أن تستخدم كفرصة للمعلم لأن يحاضر الطلبة أو أن يعيد تضمين معانى قواعده / قواعدها، والجوائز أو النواتج .. وبدلا من ذلك، فإن مثل هذه اللقاءات يجب أن تكون وسيلة للطلبة لأن يتعلموا حل الصراعات ومهارات حل المشكلات واتخاذ القرار.

وساطة الأقران:

فى وساطة الأقران يتعلم الطلبة المهارات الضرورية لأن يعيدوا حل الصراعات، وأن تتضاعف طاقاتهم وقوتهم لأن يفعلوا ذلك من خلال المدرسة أو من خلال المجتمع الفصلي .. وكلما نمت مهارات الوساطة، تعلم الطلبة أن يستمعوا إلى بعضهم البعض وأن يحترموا – كذلك آراء ووجهات نظر بعضهم البعض؛ إذ إنهم يجدون أنفسهم قادرين على التحرك من مشاعر الغضب إلى البحث عن حلول .. إن المهارات التي قد يتعلمها الطلبة تتضمن البحث عن العنف كحل للموقف، والتعرف على الحلول غير العنيفة للصراع، وتنمية التقمص العاطفى نحو الآخرين، وتعرف مصادر الصراع، وتحليل المشكلات، وقبول تقلد المسئولية، وتعرف التغيرات الحادثة في السلوك لمنع الصراعات المستقبلية (ويليامسون، وارنر، ساندرز وكينبر، ١٩٩٩م). كما أن النتائج الحادثة الناجحة قد قررت في برامج وساطة الأقران في المدارس الأساسية (هارت وجنتى ١٩٩٧م، جونسون وجونسون، ١٩٩٥، شميتز، ١٩٩٤م)، والمدارس الوسطى (جونسون وجونسون، ١٩٩٧م)، والمدارس العليا (تولسون، ماكدونالد ومورايارتى، ١٩٩٢م).

إن "صناع أو المحافظين على السلام" هم مثال وحيد لبرنامج "وساطة الأقران"، وهو يتضمن تدريب الطلبة على مهارات حل الصراع .. يقرر جونسون وجونسون (١٩٩٥م) نتائج خمس سنوات من البحث – على التدريب على مهارات حل الصراع مع طلبة من الصف الأول حتى الصف التاسع – والتي أوضحت أن الطلبة يمكنهم أن يتعلموا ويطبقوا مهارة حل الصراع داخل الفصل وخارجه، عندما يتم إعطاؤهم الاختيار، وعندما يندمجون في مهارة حل المشكلات، أكثر بكثير من مفاوضات "الربح – الخسارة". وبالإضافة إلى ذلك، فقد أوضحت النتائج أن الكبار يتلقون البرنامج كمعين، وأن مهارة حل الصراع يمكن تعلمها

بأساليب يمكنها أن تحسن الأداء الأكاديمى. إن تدريس ذلك للطلبة يتضمن الخطوات الخمس التالية:

١- أوجد مناخًا للتعاون .. عندما يتنافس الأفراد مع بعضهم البعض، فإنهم غالبًا ما يطمحون إلى "الفوز" في الصراعات بدلاً من إيجاد الحلول لها .. إن مدخل حل المشكلات يماثل مدخل وساطة الأقران، في أنه يتطلب أفرادًا من المجتمع المحلى للتعرف على ذاتيتهم على المدى البعيد، والحاجة إلى الاحتفاظ بعلاقات العمل المؤثرة مع بعضهم البعض.

٢- علِّم الطلبة إجراءً حاسمًا ونوعيًا لخوض مباريات التفاوض .. علِّم الطلبة الذين يفتقدون إلى الخبرات أو مهارات حل المشكلات من خلال استعراض وتقديم الممارسة العملية اللازمة لاكتساب هذه الخبرات .. اطلب من طلبتك أن يتسموا بـ "اللطف" و"اللباقة" أو أن "حل مشكلتك ليس كافيًا"..

- انضم إلى مجموعة التعرف على الصراع: افصل بين أحداث المشكلة أو السلوكيات وبين الشخص القائم بها، تجنب أسلوب التفكير على طريقة "الربح – الخسارة" ووضح الأهداف لكل مجموعة من المجموعتين.

- قم بوصف الطلبات والمشاعر، وكذلك الأسباب الكامنة خلف هذه المشاعر (فمثلا "أريد أخذ دورى على الكمبيوتر، وأنا مجهد للغاية بسبب أننى لاأمتلك جهازًا خاصًا بى") استمع إلى عرض الشخص الآخر ومشاعره.
- قم بالنظر من الرؤية المعاكسة (الرؤية المتعلقة بالجانب الآخر - المترجم) .. عليك أن ترى الموقف من وجهة نظر الشخص الآخر .. قم بعكس الأدوار، وحاول أن تجادل وتشرح الأمر من هذه الوجهة المعاكسة.
- أوجد - على الأقل- ثلاث اتفاقيات، تسمح بتحقيق مكسب متبادل: عصف ذهنى / التركيز على الأهداف / ومنح كل شخص مشترك القدرة على إيجاد الحلول.
- توصل إلى اتفاقية متكاملة (تكاملية) ..تأكد من أن أهداف المجموعتين قد يتم الإيفاء بها. إما إذا أخفق الأمر في تحقيق كل الأهداف، اقترح عليهما باستخدام عملة ذات وجهين .. وأعمل تبادلاً للأدوار، أو قم بسؤال الطرف الثالث (الاتفاقية الثالثة) أن يتأمل في الموقف بتفاصيله ..

٣- علِّم الطلبة أن يستخدموا تأملاً حاسمًا ونوعيًا .. انظر شكل (٨-٢) كمثال على خطوات التأمل. اسمح للطلبة أن يمارسوا الإجراء إلى أن يكتسبوا بعضًا من الخبرة .. لو أراد الطلبة مساعدة زملائهم على التأمل في صراعاتهم، فإن عليهم ضرورة أن يعرفوا كيفية عمل ذلك ..

شكل (٨-٢): عملية وساطة الأقران:

يوصى كل من لانى وماك رايتر (١٩٩٢م، ص ٢٣) بالخطوات التالية لعملية وساطة الأقران :

١- يقوم الوسيط بتعريف نفسه / نفسها، ويسأل الأطراف الأخرى أن يعرفوا أنفسهم، وما إذا كانت لديهم رغبة فى التوصل إلى حل للمشكلة أم لا .

٢- إذا وافقوا على حل المشكلة، انتقل إلى مساحة مناسبة للتحدث .

٣- أعلن لهم قواعد الوساطة، التي تتمثل فيما يلي :

أ) الموافقة على إيجاد حلول، دون اللوم على أو التقريع أو إنزال العقاب .

ب) التحدث باحترام وتجنب السخرية من الأسماء أو الإحباط .

ج) كن أمينا قدر استطاعتك .

د) لا تقم بالمقاطعة، عندما يتحدث شخص آخر .

٤- اطلب من كل مشترك أن يعلن موافقته على القواعد المعمول بها .

٥- تأكد من خصوصية وسرية كل شىء، تتم مناقشته .

٦- قم بتوزيع الأدوار، واطلب من كل مجموعة من المجموعتين الإدلاء برأيها، وأعد ذكر هذه الآراء على سبيل الاستشهاد، واطلب من كل مجموعة ذكرطبيعة مشاعرها حول آراء المجموعة الأخرى .

٧- اطلب من كل شخص ذكر ماذا يريد، وأن يعيد ذكر الشىء .

٨- اطلب من كل شخص أن يحدد ما الذى يمكن فعله من أجل حل المشكلة .

٩- ضع فى اعتبارك كل حل يمكن أداؤه بشكل مختلف، إذا كانت المشكلة على وشك الظهور مرة أخرى .

١٠- اطلب من كل شخص أن يوافق على حل المشكلة، ثم أكد أنه قد تم حل المشكلة .

١١- وضح لهم أن المشاركة مع أصدقائهم لها أثرها الفعال فى حل المشكلة .

١٢- أعلن لهم نتيجة المشاركة حتى تمنع انتشار الشائعات .

١٣- قم بالتنويه عن جهودهم وتقديرهم جيدًا للبحث بهدوء عن الحلول المناسبة للمشكلة.

٤- قم بتنفيذ برنامج "وساطة الأقران" .. في البداية، أد العمل بطريقة الأزواج، ثم يقوم الوسيط بعمل ما يتاح لديه ليساعد زملاءه في الفصل على التفاوض أكثر

وبصورة فعالة .. يرتكز دور الوسيط عندئذ في الالتقاء بجميع المشاركين في الوساطة؛ بما يجعل في إمكان كل طالب أن يكون وسيطًا.

٥- واصل التدريب على التفاوض وإجراءات الوساطة عبر الصفوف المختلفة من الأول حتى الثانى عشر، بهدف عرض ما يحدث أمام الجميع، وإعادة تصفية الإجراءات، وتصنيف مهارات الطلبة. ولكي تكون مؤديًا كفئًا في إعادة حل الصراعات، فإن ذلك يستغرق أعوامًا وأعوامًا .. وأن التفكير في أن بضعة ساعات من التدريب كافية لأن تضمن إدارة فاعلة للصراع لهو أمر بالتأكيد خاطئ تمامًا .

إن اللقاءات الفصلية ووساطة الأقران يمكن أن يكونا أمرين متشابهين بدرجة قوية .. وثمة معلم قد يفضل أحدهما أو الآخر أوكليهما .. ولكن من المهم ملاحظة أن اللقاءات الفصلية تتم جدولتها نمطيًّا على أسس يومية أو أسبوعية، بينما وساطة الأقران تحدث عند بزوغ مشكلة ما تحتاج إلى هذا التدخل. وبالإضافة إلى ذلك، فإن اللقاءات الفصلية تعقد لأمور أكبر من مجرد حل مشكلة، كما في شكل (٨-١)، ولكن كلا الأسلوبين يتضمنان أو يدرجان الأقران في القيام بحل الصراع، كما أنهما مصممان لتدريس المهارات القيمة المتعلقة بحل المشكلات ..

الاتجاهات والقواعد الفصلية التي تدعم المجتمع الفصلى:

إن الاتجاهات الفصلية المتباينة والقواعد المختلفة تدعم مجتمع الفصل البنّاء وإن تطوير مناخ ملئ بالثقة والاتجاهات الممهدة والمداخل التدريسية والقواعد التربوية، يسمح بالتركيز على التعليم في مناخ داعم للأخطاء واتخاذ المبادرة وتنمية القواعد، التي يمكنها أن تساعد في حفظ ودوام الأداء الناجح للمجتمع الفصلى.

التوقعات:

إن إيجاد مناخ الثقة في قدرات الطلبة وتوقعات عالية لأدائهم وسلوكياتهم لهو خطوة حيوية في إدارة الفصل البنّاء والحصرى الناجح. إن بناء إحساس بالكفاءة والأداء والحفاظ عليه لكل من الاتجاه الفردى والاتجاه الجمعى، لكل الأطفال، لكي يروا احتمالات النجاح لهو أهداف مهمة. إن مناخ الثقة يمكن أن يتطور من خلال استخدام مناسب للتشجيع،ومساعدة الأطفال على أن يتعرفوا نقاط القوة والتميزوالموهبة بأنفسهم ولدى بعضهم البعض، ومن خلال مساعدتهم للطلبة في تقدير المصادر المتعددة للموهبة.

التشجيع:

إن الإمداد بتشجيع وافر للطلبة يقوى الثقة ويحقق تحسين الأداء لهم، وبدعم الصلات المرغوبة مع المعلم ..كما إن الثقة في قدرة الطلبة على العمل الجاد وتحقيق أهدافهم والتصرف بصورة لائقة يمكن أن تتواصل من خلال الامتداح والتوقعات العالية، وهى موصوفة بالتفصيل في الفصل العاشر.

تحديد مناطق التميز والموهبة:

لكل الأطفال مواهب خاصة ومهارات متميزة .. وإيجاد هذه المواهب وتعرفها وتحديد هذه المهارات هو أمر يستحق الجهد المبذول بشأنه .. وفي فصل دراسى، سبق ذكره ووصفه من قبل بلوم وآخرين (١٩٩٩م)، كان "دان" لديه – على وجه الخصوص – تقدير منخفض للذات .. كانت معلمة "دان" ومساعدتها يبحثان عن أساليب للتركيز على نقاط التميز لدى "دان"، وكان تعليق معلمة "دان": عندما راقبنا "دان"، كان الشئ الوحيد الذي لاحظناه، والذي يمكن أن نستند إليه، هو أنه يستطيع أن يرسم .. لقد رسم صورة جميلة لـ "كلب" بأسلوبه الخاص .. أحضرنا "دان" ليجلس في الصفوف الأولى – في مقدمة الفصل – وتحدثنا معه باعتباره مشروع فنان عظيم صغير .. وعلى الرغم من أن

عديدًا من الأطفال الآخرين يمكنهم أن يرسموا بشكل أفضل من "دان" حسب المستويات، التي نصنعها للأعمال المرسومة، إلا أنهم جميعًا تقبلوا أنه كان فنانًا متميزًا .. لقد بدأ الجميع في النظر إلى "دان" باعتباره فنانًا عظيمًا في الفصل .. ومن ثم بدأ مستوى ثقته في نفسه في التصاعد مرة أخرى؛ إذ بدأ التحدث مع الأطفال الآخرين بشكل أكبر، وتفاعل معهم بشكل أكبر، ولعب معهم بصورة أكثر من ذى قبل" (ص ١٣٥)

يمكن للمعلمين أيضًا أن يساعدوا الطلبة على أن يفكروا في قدراتهم ونقاط تميزهم ومواهبهم وأن يعثروا عليها. وفي فصل به "من يحافظ على الهدوء والبعد عن الصراع"، يتعلم الأطفال المفردات التي تعزز قدراتهم؛ إذ إنها تلصق على جميع جدران الفصل، مثل: "الاهتمام / الرعاية" و"الأناقة / البساطة" .. فهذه الكلمات تقدم لتساعد الأطفال على كتابة التحيات والتقديرات والمجاملات في الصندوق الخاص بها في الفصل. وفي نهاية بعض اللقاءات الفصلية، يطلب من الطلبة أن يتشاركوا معًا في كلمة تعزيز يستخدمونها جميعًا .. إن الطلبة يستجيبون مبدين تعليقاتهم وملاحظاتهم، مثل: "أنا مساعد"، و"أنا صديق جيد" ... هلمَّ جرًّا.

"جاك" طالب في التعليم الخاص، تم تعريفه على أنه يعانى من خلل أو اضطراب سلوكى، بدأ العام وهو يعانى من قلة تقدير للذات .. وقد كان نادرًا ما يتحدث إلى زملائه بالفصل _ ومثلما كان دان في الفصل السابق – كان يسير حول زملائه في الفصل، مطأطئ الرأس – وفي اجتماع مبكر لـ "صانعى السلام في الفصل"، طلب المعلم من الطلبة أن يتشاركوا معًا في كلمات التعزيز، التي استخدمت مع "جاك"؛ إذ قام كل طالب بوصف "جاك" بكلمة إيجابية واحدة على الأقل. وفي نهاية الاجتماع الفصلى، تم اختيار "جاك" كرئيس للفصل. وعلى الرغم من أنه احتاج مزيدًا من الدعم من زملائه بالفصل في هذا الدور، فقد كان ناجحًا للغاية ..

الذكاءات المتعددة:

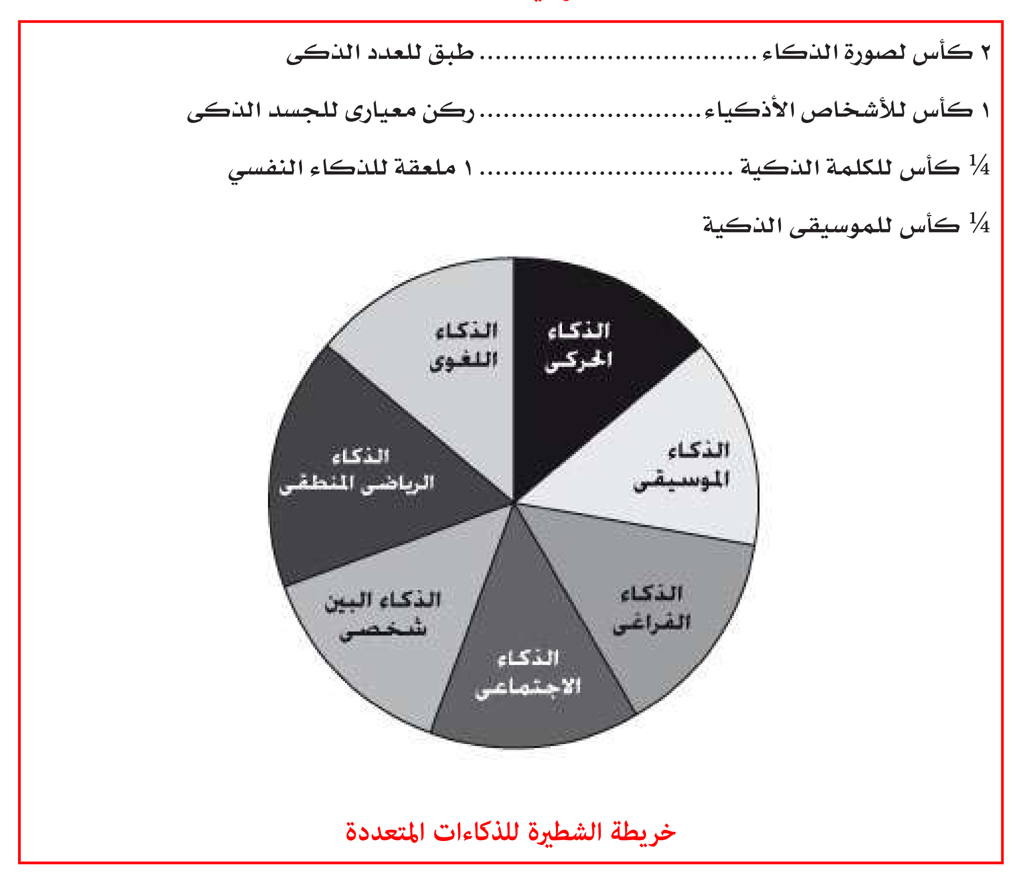
طبقا لنظرية هوارد جاردنر (١٩٩٣م)، فإنه لدى كل البشر أنماط مختلفة من الذكاءات المتعددة .. فإذا تعرفنا عليها وقمنا بتغذيتها وتنميتها لهم جميعًا: "ليس فحسب يشعر الناس بأنهم أفضل وعلى وفاق مع أنفسهم، وأنهم أكثر كفاءة وأداءً؛ بل إنه كذلك ليجعل بالإمكان الشعور بانخراط واندماج أكبر وأفضلية أكثر، وقدرة أعظم على الاندماج في بقية المجتمع العالمى، من أجل العمل على إيجاد واقع أكثر جودة" (جاردنر، ١٩٩٣م، ص ١٢). يمكن للمعلمين أن يستخدموا نظرية جاردنر في الذكاءات المتعددة لتشجيع الطلبة على فهم نقاط تميزهم ونقاط تميز الآخرين .. فعلى سبيل المثال، بعد مناقشة الذكاءات المتعددة مع طلبتها في المدرسة الأساسية، تدع المعلمة كاثى توريس، معلمة التعليم الخاص في فصل حصرى، طلبتها يخترعون وصفات لأنفسهم (انظر الشكل ٨-٣). وبالنسبة لطلبة المدرسة العليا، فإنهم قد يصممون خريطة معرفية على شكل الشطيرة، مستخدمين فيها نظرية الذكاءات المتعددة (أرمسترونج، ٢٠٠٠م). إن هذه الأنشطة تساعد الطلبة على تعرف هذه المواهب داخل أنفسهم ولدى الآخرين.

القواعد التدريسية والتنظيمية:

إن إمداد الفصل بالتنظيم والقواعد التي تحسن مناخ المجتمع، وتوفر علاقة صحيحة طرفيها "المعلم - الطالب"، يعد اعتبارًا مهمًّا في إدارة الفصل. كما أن القواعد التدريسية الواضحة مهيئة للنجاح الأكاديمي لكل الطلبة في مجتمع التعلم .. وتأكيد توجه التعلم، والتكليفات ذات النهايات المفتوحة، وتشجيع المبادأة والمبادرة، يساعد المعلمين على أن يركزوا على التعاون والتعلم لفهم ثقة الطالب وتحسين معدلاتها .. إن المناهج التفريدية تسمح للمعلم (المناهج التي تراعى في تكوينها وخصائصها أن كل متعلم حالة متفردة من القدرات والاستعداد والمهارات والميول والتوجهات - المترجم) أن يخطط،

مراعيا سمات التنوع لدى المتعلمين. ويسمح التعلم النشط للمتعلمين بأن يندمجوا بأنفسهم في التعلم، بالأساليب التي تأسر انتباههم وحماسهم. كما تسمح الاختيارات للطلاب بالشعور بالملكية والاستثمار في تعلمهم وفي فصلهم.

شكل (٨-٣) : توصيف للذكاءات المتعددة .



خريطة الشطيرة للذكاءات المتعددة

إن القواعد التنظيمية التي تؤدي إلى مجتمع عملى، سلس الأداء، تتضمن الحضور حسب جدول الفصل، والأداءات النمطية الثابتة والمسئوليات الملقاة على عاتق كل فرد في الفصل والاختيارات المتاحة .. كما أن الجدول المعد بصورة جيدة يسمح بدرجة عالية من التوقع أثناء اليوم الدراسى، بينما تدعم الأداءات اليومية النمطية

والمسئوليات والاختيارات الإحساس بالاندماج مع الآخرين، وكذلك الالتزام بما يشكل المجتمع الفصلى...

الشرح والتدريس:

إن الإدارة والشرح عمليتان متداخلتان .. فعلى سبيل المثال، يؤكد ماك كازلين وجود (١٩٩٢م) أن الإدارة الفصلية تتضمن تعديل السلوك و / أو تأكيد الطاعة والامتثال، من خلال استخدام "الثواب والعقاب" في توافق للمناهج بتركيز على اكتساب المهارات الأساسية وكلاهما (الشرح والتدريس) يتضمنان التعريف والتحديد والاكتساب والتعزيز للمهارات المتنوعة، حتى من خلال الآراء الحالية التي تدعم المهارات التي بها توجه نحو مهارات حل المشكلات .. "لا يمكننا أن نتوقع أن الطلبة سوف يستفيدون من الرسائل المتضاربة، التي نرسلها عندما نريد أن ندير الفصل بهدف قياس الامتثال والطاعة، والتدريس بهدف الاستكشاف واتخاذ زمام المبادرة" (ماك كازلين، وجود، ١٩٩٢م، ص ١٢).

إن الإدارة الفصلية البناءة يمكن أن تمد الطلبة بالفرص اللازمة للتفكير والفهم، والاستفادة من التواصل مع الأقران، والتبادل الاجتماعي لتحسين المناهج والسماح للمعلم بأن يتكيف مع مدى التنوع لاهتمامات الطالب وقدراته .. إن المحافظة على توجه الفصل، وأخذ زمام المبادرات، والتعيينات أو التكليفات المفتوحة النهاية، والمناهج التفريدية، والتعلم النشط تسمح بالفرص للطلاب لأن يندمجوا في الأداء المتحدى (المستنفر للقدرات والإمكانات – المترجم) وحل المشكلات .. والسماح للأطفال بأن يشاركوا في أداء المهام بصورة لائقة ومناسبة لمهاراتهم ومستواهم، والاندماج في أداء هذه المهام المختلفة مع أقرانهم ..

المحافظة على توجه التعلم

إن المحافظة على الجدول الخاص بتوجه التعلم، كأداء يقابل اتجاه اكتمال العمل أو إنجازه، يحسن المناخ الفصلى. إن توجه التعلم يعنى أن التركيز في الفصل يتم على التعلم من أجل المعرفة وإحداث تقدم نحو أهداف التعلم، بينما التوجه نحو الأداء يعنى التركيز على إنجاز عدد ما من الأداءات أو التعيينات أو التكليفات المحددة سلفًا لمصلحة الفصل (الصف). وتقارن مارشال (١٩٨٨م) بين الفصول ذات توجه التعلم والفصول ذات توجه الأداء أو العمل، وقد وجدت أن الفصول ذات توجه التعلم تعرض عملية التعلم، ومساعدة الأقران، والتقييم الذاتى، ودعم الأخطاء، وأقل قدر ممكن من المواقف السلبية، وآراء المعلمين في قدرة الطالب على التعلم. وتتابعيًا، فإن البيئة في هذه الفصول تشجع الطلبة على الاندماج في العمل الأكاديمى، بشكل تعاونى وانعكاسى. في الفصول ذات التوجه الأدائى (وليس التعلمى)، يتحدث المعلم بصورة أساسية عن مصطلحات إنجاز المهام، والتركيز على الروح التنافسية أكثر من التعاونية، وإعطاء إجابات صحيحة في مقابل استخدام الأخطاء كفرص للتعلم، وتخلق بشكل غير مقصود بيئة مهددة للطلبة غير القادرين على الإيفاء بما تحتاجه المهمة من متطلبات.

إن السماح بالوقت في الجدول اليومى لمراجعة أهداف التعلم وإحداث التقدم نحو تحقيق هذه الأهداف، مع السماح للطلبة بالاندماج في تقييم الذات والانعكاس ومهارة حل المشكلات؛ إذا لم يتم الإيفاء بتحقيق هذه الأهداف، يمكن أن يساعد المعلم على الاحتفاظ بتوجه التعلم .. وهناك أمثلة من التقييم والأنشطة الانعكاسية التي قد تكون جزءًا من الروتين اليومى، تتضمن اللقاءات مع الأفراد والمجموعة الصغيرة؛ لمراجعة أهداف التعلم، وإعادة تحديد ما تم تعلمه في نهاية الدرس أو في نهاية اليوم، مع السماح بوقت للطلبة بأن يتشاركوا في عملهم مع بعضهم البعض، والسماح بوقت للطلبة بأن يكتبوا في الجريدة الخاصة بالفصل ..

الأخطاء والقيام بالمبادرات

مع توافر توقعات واضحة بالسلوك ويتشارك فيها الجميع، فإن الطلبة بحاجة إلى الشعور براحة كافية في الفصل لتولى لزمام المبادأة والقيام بالمخاطرات .. إن الأطفال والشباب ذوي الإعاقة قد يمرون بخبرات الفشل أو عدم التوفيق، وربما ينمو لديهم اتجاه "أنا لا أستطيع"، ولابد أن يساعد المعلم الطلبة والأطفال على الشعور بالكفاءة، والقدرة على الأداء، وكذلك أيضًا يحتاج كل الأطفال إلى أن يتعلموا أن الأخطاء وحدوثها أمر طيب، وأن كل واحد، حتى المعلمين، يمكنه أن يخطئ .. وبدلاً من الشعور بالإحباط والفشل؛ نتيجة ارتكاب الأخطاء؛ فإن الأطفال يحتاجون إلى أن يتعلموا أن: "الأخطاء هي نقاط ارتكاز نحو التعلم" .. إن هذه الرسالة هي انطلاق إلى حدود الإنجاز القصوى للطفل، وكذلك للطفل ذى الاحتياجات الخاصة الذي يعانى من نقص مستوى التحصيل المعرفى. إن السماح بارتكاب الأخطاء – بل وحتى التشجيع على ذلك – يسمح للأطفال أن تكون لديهم الجرأة على المخاطرة والمبادأة والتعلم من أخطائهم.

التكليفات المفتوحة النهاية

بالإضافة إلى إتاحية التجريب وإعادة ترتيب الأشياء مرة أخرى، فإن التكليفات المفتوحة النهاية يمكنها أن تسمح للمتعلمين باكتشاف الطرق المتعددة للمعرفة ولأداء المطلوب؛ لأنهم يستطيعون القيام بها بوسائل متباينة وعلى مستويات متمايزة .. فعلى سبيل المثال، بدلا من أن تُغطى شكلاً بيانيًّا واحدًا للقيام بتفسيره، فإن المتعلمين يمكنهم أن يخططوا وينفذوا مسوحًا وعرضًا لنتائجهم .. إن مواد المسح قد تختلف، ومن ثم فإن المهارة المطلوبة لإنجاز التعيين أو التكليف المطلوب تختلف كذلك .. وعندما يكون هناك عديد من الوسائل لإنجاز التكليف بنجاح، فمن المتوقع عندئذ أن يتمكن كل الأطفال من الشعور بالنجاح (الإحساس بمذاقه الرائع – المترجم).

تفريد المناهج

إن مفهوم تفريد المناهج يشير إلى "تفصيل" مناهج الفصل بالأسلوب أو الشكل الذي يجعلها قادرة على الإيفاء باحتياجات تنوع الطلبة واختلافهم (أى عدم تشكيل المناهج أو تأليفها بطريقة القولبة النمطية التي لا تعترف بوجود فروق بين المتعلمين، وتفترض وجود شخصية واحدة نمطية من المتعلمين، تؤلف على أساسها هذه المناهج – المترجم). ويمكن للمعلمين تبنى استراتيجيات فصلية، تسمح للطلبة بأن يكتسبوا المعرفة المطلوبة من هذه المناهج، وأن يطوروا فهمهم للمحتوى الأساسى من المقررات، وأن يظهروا قدراتهم طبقا لمهاراتهم الفردية واهتماماتهم ومواهبهم. وحسبما يقول توملينسون (١٩٩٩م)، فإن العناصر الأساسية للتدريس التفريدى تضم ما يلى:

- يحدد المعلم المحتوى الأساسى لكل درس أو وحدة بما يجعل جهود المتعلمين ومعاناتهم تتجه إلى الفهم الأساسى والمهارات الضرورية اللازمة .. المتعلمون المتقدمون يقضون وقتهم في محاولة التمكن من النقاط الشديدة التعقيد أو المهمة في المحتوى، بدلاً من إعادة العمل أو تكراره فيما قد استوعبوه بالفعل.
- التقييم والتدريس صنوان لا يفترقان؛ إذ إن التقييم يؤثر تأثيرًا بالغًا في معرفة نقاط المدخل المختلفة في المناهج ومدى احتياجها لأن يتم تدريسها، وكيفية ذلك التدريس، ومساعدة الطلبة على أن يكون مستواهم أفضل، عند تصنيف أخطائهم ومحاولتهم الاستفادة منها.
- يعدّل المعلم المحتوى وطريقة التدريس والمنتجات التعلمية حسب الاحتياجات الفردية لكل متعلم على حدة.
- يساهم كل الطلبة في أداء العمل الشيق والمهم الذي يحفظ اندماجهم جميعًا بتدريس المعلم.

- يتشارك المعلم والطلبة في التعلم، وربما يعقدان لقاء لتطوير عقود التعلم (أى أن هناك عقدًا للتعلم يوقع عليه الطالب كطرف ثانٍ يلتزم بما يشرحه الطرف الأول وما يشبع لديه مهاراته وثقافاته وميراثه الجمعى واحتياجاته المتنوعة، ويوقع عليه المعلم كطرف أول، يلتزم بأن يحقق تفريد المناهج والتدريس والتقييم بما يضمن سلامة المخرجات التعليمية الناتجة وضمان وصول مستحقات العقد التعلمي إلى الطرف الثانى – المترجم)، ليتم تحديد التعديلات والملاءمات التي تتم إضافتها إلى المناهج .. وما أشبه.

إن التدريس التفريدى يمكن أن يتخذ صورًا متعددة منها على سبيل المثال .. في أحد فصولنا، يدرس كل الطلبة فترة حكم كل من الرئيسيين: إبراهام لنكولن، وجورج

واشنطن . وعلى أية حال، فإن التكليفات الخاصة بالمواد التعليمية التي ينبغي قراءتها، لابد أن يتم تفريدها وكذلك التعيينات الخاصة بالمشروعات التي يتم تكليف الطلبة بها، حسب قدراتهم .. وكذلك أثناء امتحانات التهجية الأسبوعية، حيث يستطيع بعض الطلبة الإيفاء بقائمة تتكون من خمس عشرة كلمة، بينما يحفظ الآخرون قوائم لا تزيد عن عشر كلمات .. يعقد المعلم لقاءات فردية مع الطلبة؛ بهدف اتخاذ القرار فيما يتصل بالمناهج والتكليفات، وما يحتاجه كلاهما من تعديلات. وبالإضافة إلى ذلك، فإن هذا المعلم يغير من تركيبة المجموعات التي يقسم إليها الفصل، طوال اليوم التدريسى؛ إذ يمكن أن يتم تشكيل بعض المجموعات (من الطلبة) على أساس القدرات، وبعضها على أساس الاهتمامات، والبعض الآخر يتم تشكيله عشوائيًّا . . وفي كل مرة من مرات تشكيل هذه المجموعات، يختار كل طالب بنفسه المجموعة التي ينضم إليها. ولأن الطلبة يتم تقسيمهم إلى مجموعات بأساليب مختلفة، خلال اليوم، فإن التعديلات تحدث بطريقة نمطية لكل الطلبة الذين يحتاجون إليها (أى إنها تعديلات حسب تشكيلة المجموعة، وليست تعديلات عامة واحدة لكل الطلبة في وقت واحد –

المترجم)، ولأن الطلبة – كذلك – يدرسون المحتوى نفسه، وفي مستويات مختلفة، فإن الطلاب ذوي الإنجاز المنخفض لا يتم التعرف عليهم ضمن هذه المجموعات.

وثمة مثال آخر للتدريس التفريدى .. أحد معلمي اللغة الإنجليزية في مدرسة متوسطة، يقرر أن الطلبة يكتبون عرض مشروع ما للوصول إلى منتج نهائى، يستعرض معرفة المهارات الأساسية المطلوبة للمحتوى الرئيسى (ويرمان، ٢٠٠٠م). وبتلك الطريقة، تكون لدى الطلبة المرونة في استخدام الاهتمامات والمهارات المختلفة لإظهار التعلم .. إن الأمثلة تتضمن عرضًا لفيلم كارتون أو فيلم كوميدى، أو قصة من قصص الأساطير لإظهار المعرفة بالأسطورة ..

يصف توملينسون (١٩٩٩م) الكيفية التي يستخدم بها معلم في الصف الثانى عشر، في إحدى المدارس الحكومية، مفهوم التدريس التفريدى في فصله، حيث يتم تكليف الطلبة، بعد تقسيمهم إلى مجموعات حسب مهارات القراءة لوحدة تتعلق بميثاق الحقوق (الميثاق الذي تم إعلانه عقب قيام الثورة الأمريكية ونجاحها في إقامة أول جمهورية بعد الإطاحة بحكم الإنجليز المستعمرين – المترجم). تهدف الوحدة إلى فهم الكيفية التي اتسع بها نطاق إعلان الحقوق (ميثاق الحقوق)، عبر الزمن وآثاره على القطاعات المختلفة من المجتمع. وحتى على الرغم من أن تكليف كل مجموعة من مجموعات الطلاب كانت به العناصر الأساسية المتماثلة لدى كل المجموعات، فإن بعض المجموعات البحثية سوف تتقصى عن المجموعات الاجتماعية التي ستكون أكثر مماثلة لها؛ حيث يتم تعريف القضايا بوضوح أكثر وبمعلومات أكثر توثيقًا على مستوى القراءة الأساسى الذي تمت إتاحته لكل المجموعات ... وقامت المجموعة الأخرى بفحص الجماعات الاجتماعية غير المألوفة، حيث كانت القضايا أقل وضوحًا في تعريفها، وكانت المصادر المتعلقة بالمعلومات التي تم التوصل إليها أكثر تعقيدًا.

التعلم النشط والتعلم البناء:

إن فصلاً مهيئًا بالتعلم النشط، ومملوءًا بالمراكز التعليمية والمواد التعليمية اللازمة للطلبة ليقوموا باستكشافاتهم، لهو أمر حيوى لنجاح المتعلمين .. إن الفصل الذي يمكِّن المتعلمين من التحرك، حيث يمكنهم التواصل مع أقرانهم وحيث تتاح المواد التعليمية المتعددة، يمكن أن ينمى كل الذكاءات التي يأتى بها المتعلمون إلى الفصل .. وقد يحتاج الطالب الذي يجد ذلك صعبًا لأن يركز بدرجة كافية على العمل المكتبى، ويستخدم / تستخدم كل جسدها (أى كل أنواع الذكاءات المتاحة لديها – المترجم) لحل مسائل الرياضيات .. إن مطالبة الطلبة بأن يدونوا خططهم لاستخدام المواد التعليمية بالفصل، يمدهم بغرض حقيقى للقراءة والكتابة، التي يمكنهم بها الاندماج في اللقاءات الشخصية مع طلبة المدرسة الثانوية، وقد وجد فيلان وآخرون (١٩٩٨م) أن الطلبة لا يحبون نصوص القراءة والإجابة عن الأسئلة الموجودة في نهاية الفصول،

كما أنهم وصفوا فصولهم بأنها مملة، وأوضحوا وجود تفضيل قوى للتعلم النشط، أو "التعلم المعتمد على التفاعل أكثر من التعلم المعتمد على التحرك" (فيلان وآخرون، ١٩٩٨م، ص ١٩٨).

يقارن جاردنر (١٩٩١م) بين التعلم بالتقليد والمحاكاة والتعلم البناء؛ إذ إنه في التعلم بالمحاكاة، تكون المهمة الملقاة على عاتق الطالب ببساطة هي الإجادة التامة للمعلومات أو أداء السلوك، الذي تم استعراضه من قبل المعلم؛ حيث تسود أنماط اللغة والممارسة والمحاكاة بالنسبة لها .. وعلى النقيض من ذلك، فإن ما يطلق عليه اصطلاحًا بـ" التعلم البناء" (كروس وستيدمان، ١٩٩٦م)، لا يجعل التعلم إضافيًّا – لأنه بدلا من تراكم المعلومات والأداءات اليومية النمطية، فإن المعلم يرتب أحوال التعلم المتعلقة بالهدف البنائي للمعرفة المتواجدة في عقل المتعلم؛ لكي يؤدي إلى فهم أعمق وتقدير أكبر .. إن المعلم ليس – ببساطة – نموذجًا للاقتداء فحسب ولكنه ميسِّر أو مدرِّب، يحاول أن

يستدعى خصائص معينة أو فهمًا لدى الطلبة .. إن التدريس يحدث ضمن استعراض المشكلات، وإيجاد التحديات التي تستنفر قدرات الطلبة، ووضع الطلبة في مواقف معينة، وتشجيعهم على تنفيذ أفكارهم.

الاختيار

إن إمداد الطلبة باختيارات، أثناء الفصل الدراسى، لهو سمة أخرى مميزة للفصول الداعمة والبناءة لأن الاختيار واتخاذ القرار يشجع الاستقلالية والاعتزاز بالكينونة (الهوية) وتقدير الذات. كما أنه أيضًا يعد المفتاح للدافعية الداعمة الداخلية (ديلسى وريان، ١٩٨٥م). وطبقًا لما يقوله ديسى وريان، فإن الأفراد ذوي التحديد الذاتى، ينطلقون من قدرتهم على الاختيار أكثر من الإجبار أو الإكراه / الاضطرار، ويصبحون أكثر ميلاً لبذل مزيد من الجهد لتحقيق توقعاتهم وتحسين مستوى جهودهم.

وفيما يلي أمثلة لوسائل لتوفير الاختيارات في الفصل:

- استخدام اللقاءات الفصلية للسماح للطلبة بالتقرير (اتخاذ القرار) وتخطيط الأحداث، مثل: الرحلات الميدانية، والمشروعات الخاصة ... إلخ.
- منح "معطيات" تضع في اعتبارها ما ينبغي على المتعلمين أن يتعلموه، مع توفير اختيارات عن التعيينات أو التكليفات والمشروعات الفصلية.
- السماح بالأوقات التي يمكن فيها للطلبة أن يختاروا: من يرغبون في العمل معه، ومن الممكن أن يكون العمل بصورة فردية اختيارًا متاحًا في بعض الأوقات ..

القواعد التنظيمية

هناك وقت أكبر للتركيز على التعلم في الفصل، الذي يتسم بالتنظيم والمواد التعليمية المستخدمة الوفيرة .. ولأن المتعلمين في الفصل البناء، هم مشاركون مهمون

(حاملو أسهم – المترجم)، فإنهم يستطيعون أن يشاركوا في التنظيم والجدولة وصيانة الفصل .. وتضمن القواعد التنظيمية: الجدولة والأداءات النمطية المتكررة والمسئوليات ..

الجدولة (تحديد المواعيد)

إن تطوير جدول ما، يدعم التعلم ومجتمع التعلم يتضمن اعتبارات عديدة .. وبشكل أكثر وضوحًا، فإنه يتضمن اعتبارًا متعلقًا بعمر الطلبة وثقافاتهم ونطاق اهتماماتهم، ومستويات قدراتهم، وجدولة النشاط الخاص، وعدد الطلبة في الفصل. وفي أي فصل ذى طلبة لهم خلفيات ثقافية متنوعة واحتياجات تعليمية متباينة، فإنه لابد أن تكون هناك مداخل تعليمية تفريدية ومتعددة، مدرجة في الجدول اليومى، لدرجة تكفل أن كل الطلبة، في بعض الوقت أثناء اليوم، لديهم الفرصة للاستفادة من مواطن تميزهم ونطاق تفوقهم (بيوجاك وسيريل ١٩٩٥م). إن الجدول الذي يدعم التعلم ويحسن المناخ المدرسى، يجب أن يتضمن الخطط الكفيلة بـ:

(أ) أنشطة متغايرة لمجموعة صغيرة ومجموعة كبيرة ..

(ب) أنشطة بديلة وفاعلة للغاية.

(جـ) توفير وقت ملائم للتحركات داخل الفصل.

(د) جدولة نوعية للدروس الصعبة؛ ليكون الطلبة أكثر انتباهًا (ميوردك وبيتش– هوجان، ١٩٩٦م)

إن الجدولة التي تتضمن نقاط تميز الطلبة واهتماماتهم يمكن أن تؤدي من خلال روح التعاون بين الجماعة، فمثلاً .. يمكن استغلال اللقاءات الفصلية لمناقشة أفكار الطلبة عن الجدول اليومى واهتمامات الطلبة، وتفضيلاتهم للتعاون في التخطيط..

إن التخطيط للانتقال والتحرك السلس بين الأنشطة؛ أي من نشاط إلى آخر، هو مفتاح أساسى لفصل منظم بصورة جيدة .. وكما هو الحال في فصل دراسى ذى توقعات محددة، فإن طلبة عديدين، غالبًا ما يكونون أكثر راحة، عندما يعرفون ما المتوقع منهم أثناء اليوم الدراسى. وبينما يمكن أن يكون الجدول مرنًا، فإن لصق جدول، به توقع استباقى للأحداث أثناء اليوم أو الأسبوع يمكن أن يكون مساعدًا لكل من الطلبة والمعلم في الاحتفاظ بالتركيز أثناء اليوم الدراسى. بالإضافة إلى ذلك، فإن لصق الجدول أو نصيحة الطالبة بالتغيرات القادمة / المستقبلية في الأعمال الروتينية المؤداة، والجداول، يمكن أن يمنع حدوث الفوضى في الفصل التي غالبًا ما تحدث عندما لايمكن توقع ماذا سيحدث. إن إعطاء تلميحات أو إلماعات لفظية ومذكرات (الأشياء التي تساعد على التذكر – المترجم)، قبل أن يأتى الوقت لتغيير الأنشطة، وتنظيم المواد التعليمية المستخدمة، وترسيخ أداء الأعمال النمطية المتكررة والمتعلقة بتصنيف واسترجاع المواد التعليمية المستخدمة بين الأنشطة، كل ذلك يمكنه – بنظرة مستقبلية أبعد – أن ييسر حدوث الانتقالات والتحركات داخل الفصل.

الأعمال النمطية والمسئوليات:

من أجل تحقيق تواجد آمن ومنظم للمجتمع الفصلى، فيجب على كل عضو في هذا المجتمع أن يشارك في الحفاظ عليه وصيانته. وفي المجتمع الفصلى، فإن هذا يعنى أن كل متعلم يجب أن يشارك في مسئولية الحفاظ على حجرة الفصل ... وأن يمنح الطلبة الفرصة ليقوموا بالأداءات (الأعمال) النمطية اليومية، مثل: تنظيف السبورة، صقل الأقلام الرصاص في بداية اليوم الدراسى، تحية زوار الفصل، الاهتمام بالحيوانات الأليفة التي تخص الفصل، والقيام بمهام عابرة يحتاج الفصل إلى إدائها ... إلخ.

إن الأعمال اليومية الروتينية يجب أن تكون موزعة ودوّارة (بمعنى أن يدور التكليف بها ليشمل جميع طلبة الفصل – المترجم) بما يمنح كل طالب الفرصة لأن يساهم في

صيانة الفصل وحفظه بشكل أو بآخر .. ويمكن للطلبة أن يساعدوا في تحديد أي الأعمال الروتينية يتم الاحتياج إليه، وما الكيفية التي يجب أن تؤدي بها هذه الأعمال. وفي بعض الفصول، يجب على الطلبة أن يحددوا القائمين بالمسئوليات التي يتعين أداؤها في الفصل، مثل: القائم برعاية الحيوان الأليف الخاص بالفصل، وأمين صنوق الفصل، والمسئول عن مسح السبورة .. وهذا التطبيق يمكن أن يحتوى الأسئلة المتعلقة بالإمكانات والمؤهلات والخبرة .. وهكذا. وبالتعاون مع المعلم، فيمكن للجنة منعقدة من الطلبة أن تراجع التطبيقات أو الطلبات؛ لكي تختار من بينها العضو الذي يصلح لأداء عمل ما .. إن الانتخابات الفصلية قد تكون من أجل تحديد الأشخاص المناسبين للوظائف المطلوب تأديتها داخل الفصول، ويتم تحديد رئيس هذه اللجنة من الطلبة، وكذلك نائب الرئيس، أو الرئيس والسكرتير الخاص بهذه اللجنة.

الإطار (٨-١)

"المحافظون على السلام فى الفصل"

فى أحد الفصول القريبة من (مقاطعة شيروكى) كان طلبة المدرسة الابتدائية مندمجين – أسبوعيًا – فى "مجلس الأقران" المسمى، عن جدارة بـ "المحافظين على السلام فى الفصل". كانت تركيبة هذا المجلس تمثل المجلس المحلى للفصل . يوضع الإطار الخاص بهم فى حجرة الفصل، ويضع الأطفال، مثلهم مثل المعلمين تمامًا، التحيات والمجاملات والاهتمامات فى الإطار، طوال الأسبوع. وفي كل أسبوع، عندما يحين وقت الاجتماع الفصلى، يرتدى الأطفال الزى الخاص بـ "المحافظين على السلام فى الفصل"، والتي يتم الاحتفاظ بها فى حجرة الفصل فحسب؛ ليتم ارتداؤها أثناء الاجتماعات الفصلية .. بعد ارتداء الزى الخاص، يقوم الطلبة بنقل مقاعدهم؛ ليشكلوا دائرة. يتم تنظيم الجلوس والمقاعد فى الاجتماع بمعرفة الرئيس المنتخب، ويبدأ الجميع (الطلبة والمعلمون والمساعدون فى تلاوة قسم "المحافظون على السلام فى الفصل": "نحن المحافظين على السلام نعد بأن نكون مخلصين ومحترمين ومهتمين بأمر الجميع"، ويقال هذا القسم باللهجة المحلية لمقاطعة شيروكي وباللغة الإنجليزية فى آنٍ واحد.

وبعدها يفتتح الرئيس الاجتماع، يساعده فى ذلك المساعدون بإمرار بطاقات التحية والطلبات للرئيس، ثم يقوم مسجل الاجتماع بتسجيل الملاحظات .. (ويتم تدوير هذه الوظائف شهريًا ؛ بما يسمح لكل الطلبة بالتقدم لأى وظيفة منها بملء طلب خاص بذلك .. ثم يتم – عندئذ – إجراء الاقتراع على المتقدمين من قبل بقية الفصل).

ثم يمرر شعار "ريشة النسر" (هو الشعار المقدس لدى مقاطعة شيروكى) على المجتمعين – حيث يقوم حامل الشعار بتحديد الشخص الذى يوكل إليه الشعار؛ ليكون من حقه التحدث أمام الجميع. يقرأ الرئيس كل تحية واردة، ويتم الثناء على الشخص المقصود بالتحية من قبل بقية الفصل .. بينما تشكل الاهتمامات والمشاغل فرصة للجميع للانشغال بحل المشكلة وإعادة حل الصراع .. كذلك من المحتمل أن تكون الاهتمامات متعلقة بأحد الطلبة بشكل فردى أو بكل الفصل .. يقرأ كل اهتمام أو مشكلة من قبل الجميع، الذين يدعون إلى الاشتراك فى البحث عن حل والإدلاء برأيهم فى المشكلة .. ويعطى كل عضو فى المجلس الفرصة لإعطاء حل .. ويتم تذكير الأعضاء بأن هدف المناقشة يبتعد تمامًا عن إلقاء اللوم أو إنزال العقاب، وإنما يركز على حل المشكلات يتم تسجيل كل حل، وعندئذ تقرر المجموعة أي الاقتراحات سيكون الأحسن لكي يتم تجريبه. وفي لقاءات المتابعة، تقرر المجموعة ما إذا كان قد تم حل المشكلة بحاجة إلى مزيد من الإجراءات .

فعلى سبيل المثال، منذ أسبوع مضى، أخذ أحد الطلبة نقودًا من الصندوق المخصص لجمع الهبات والعطايا لأطفال الملاجئ فى جنوب إفريقيا .. يتعامل المعلم مع الطالب بشكل فردى، ويسمح له بأن يتحدث إلى زملائه فى الفصل عن كيفية إصلاح الخطأ، وعودة الوضع إلى ما كان عليه .. فى الأسبوع التالى، ثمة مشكلة يتم إحلالها فى صندوق "كيف يمكن أن نحتفظ بالصندوق آمنًا ؟"، ولم يذكر اسم الطالب مطلقًا خلال الاجتماع، وركز الفصل – منفردًا – على إيجاد حلول للمشكلة.

بعد حل مشكلات الفصل، قد يقرر الرئيس إما إنهاء الاجتماع، أو أن تتم مناقشة بعض الأمور التكميلية التي يحتاج إليها الفصل (ما يواجه الفصل من أمور لا تعد مشكلات – المترجم)، كأن يبدأ الرئيس بطرح – مثلا – سؤال عما فعله الطلبة فى إجازة الأسبوع الفائت، أو أن يبدى أحد الطلبة رغبته فى قول أي شىء يريده بخصوص الفصل، وهذه المناقشات تمنح الطلبة والمعلمين – كذلك – الفرصة لأن يتشاركوا فى شىء ما يخصهم وبأنفسهم.

بعد تلك المناقشة، يطلب الرئيس من كل الكبار فى الاجتماع – فى الحجرة – ما إذا كان أحد منهم يرغب فى إضافة شىء ما . وأخيرًا، يقترب الاجتماع من خاتمته، فيبدأ كل أعضاء "المحافظين على السلام" فى ترديد القسم الخاص بمجموعة "المحافظين على السلام فى الفصل" وأيديهم متشابكة ..

إن هذه المجموعة تؤدي عملها بمنتهى الجدية، ويقدم الخبراء المتخصصون فى دراسة اجتماعات المحافظين على السلام فى الفصل (سكالونى، ١٩٩٧م) أمثلة نوعية لهذه الاهتمامات والمشكلات والحلول التي يولدها الأطفال فيما يلي من سطور ..

إن الاقتراحات التي يقدمها الطالب تركز على المساعدة والتدريس، بدلا من العقاب أو اللوم .. وعندما تركز الرسالة على مهارة حل المشكلات بدلاً من إلقاء اللوم، فإن المجتمع الفصلي - بصورة كاملة - يغدو أكثر قوة، وتغدو الأخطاء فرصًا للتعلم ...

تحتفظ جماعة "المحافظين على السلام فى الفصل" بسلة تسمى "سلة القبول والموافقة"، وهى توضع فى وسط الاجتماع، ويتم ملؤها بشىء ما من طرف كل عضو من أعضاء الفصل. يحضر كل عضو شيئًا صغيرًا، يخبر عن شىء ما يتعلق به / بها، ويضعها فى السلة مع بقية الأشياء التي يحضرها بقية أفراد المجتمع الفصلي .. وتتضمن المصطلحات (أصدافًا) أو "محارات"، والتي كان قد جمعها طفل واحد قام برحلة خاصة .. وهذا النمط من القواعد المرعية أو الطقوس المتبعة فى "المحافظين على السلام فى الفصل"، تعطى كل طفل الفرصة لأن تساهم مع بعضها البعض وترسخ للتكافل والجماعية بين بعضهم البعض .. وبصورة إجمالية، فإن "المحافظين على السلام فى الفصل" يقدمون نموذجًا خالصًا لمدى التلاحم والارتباط والإحساس بالهوية.

وفيما يلي نسوق إليك بعض الأمثلة عما يدور فى لقاءات "المحافظين على السلام على الأرض" (سكالونى، ١٩٩٧م):

- يقرأ الرئيس "هناك بطاقة عليها مشكلة تتعلق بـ "جامى" الذى لا ينجز عمله مطلقًا فى الوقت المحدد له " .. والحلول التي يقدمها الطلبة هى: "ينتقل جامى إلى مائدة أخرى"، "يسمح للمعلم بأن يتحدث مع والديه فى وجود أحد أعضاء جماعة "المحافظين على السلام" فى اللقاء مع أبويه، وذلك لأن المجتمع الفصلي بالكامل يهتم بأمر "جامى" الذى لا ينجز عمله بالكامل فى المواعيد المحددة"، "اسمح لـ جامى" أن يتحدث مع المستشار النفسى، إذا رغب "جامى" فى ذلك و"إن يجلس جامى بالقرب من تلميذ يتبادل معه الأدوار".

ملخص الفصل:

إن المعلمين الإيجابيين البنائين يستثمرون السياق الاجتماعي للفصل، من خلال إيجاد وعى وإدراك كافيين بالمجتمع الفصلى، ومساعدة كل طالب على اكتساب إحساس بالانتماء .. وهذا السياق يتضمن الطلبة في كل أداءاتهم العملية في الفصل، ويندرج تحت ذلك تنمية قوائم المهن والأداءات الفصلية والمحافظة على الأعراف والتقاليد الفصلية، وكذلك مهارات حل المشكلات، وتقرير الكيفية التي يرغبون في أن تكون عليها فصولهم، كما أنه تحترم آراء الطلبة وينظر إليها بعين الاعتبار، ويتم التركيز على مسئولية الطالب وأدائه بدلاً من تحكم المعلم وسيطرته على الفصل. إن التعلم النشط يدوم، ويحافظ المعلمون على توقعات عالية ونتائج طيبة لكل الطلبة. ولابد أن تتجاوز المناهج مسألة التحصيل المعرفى، لتتضمن تعليم الطلبة كيف يهتمون بأمر بعضهم البعض، وأن يعتنوا بأمر فصلهم وأن يكونوا أعضاء مؤثرين ومسئولين في المجتمع الفصلى، كما أن الاستراتيجيات الواردة في هذا الفصل سوف تسمح لكل الطلبة أن يتفاوضوا في ملامح العالم الاجتماعي للفصل، وأن تنمو حالة دمج قوية مع أقرانهم ومع المجتمع الفصلى، وأن يكونوا جاهزين للتعلم.

مصادر الفصل:

Angell, A.V. (1998). Practicing democracy at school: A qualitative analysis of an elementary class council. Theory and Research in Social Education, 26(2),149-172.

Armstrong, T. (2000). Multiple intelligences in the classroom. Alexandria, VA: Association for Curriculum and Development.

Ashton-Warner, S. (1963). Teacher. New York: Simon and Schuster.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2004). Handbook of research on multicultural education (2nd e .). San Francisco: Jossey-Bass.

Bloom, L. A., Perlmutter, J., & Burrell, L. (1999). The general educator: Applying constructivism to inclusive classrooms. Intervention in School and Clinic, 34(3),132-137.

Bondy, E. D., Ross, D. D., Gallingane, C., & Hambacher, E. (2007). Creating environments of suc¬cess and resilience: Culturally responsive classroom management and more. Urban Education, 42(4), 326-348.

Bosworth K. (1995). Caring for others and being cared for. Phi Delta Kappan, 76(9), 686-694. Brown, D. F. (2004). Urban teachers' professed classroom management strategies. Urban Education,,39 (3), 266-289.

Cangelosi, J. S. (2004). Classroom management strategies: Gaining and maintaining students' cooperation (5th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Chamberlain, S. P (2005). Recognizing and responding to cultural differences in the education of culturally and linguistically diverse learners. Intervention in School and Clinic, 40(4), 195-211.

Collier, M. D. (2006). A structure for caring in schools. Journal of Human Behavior in the Social Environment,13(4), 73-83,

Cross, K. P., & Steadman, M. H. (1996). Classroom research: Implementing the scholarship of teaching. San Francisco: Jossey-Bass.

Curwin, R. L. (1993). The healing power of altruism. Educational Leadership, 51(3), 36-39. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behav¬ior. New York: Plenum.

Delpit, L. (1995). Other people's children: Cultural conflict in the classroom. New York: New Press.

Ellis, W. E., & Zarbatany, L. (2007). Peer group status as a moderator of group influence on chil

dren's deviant, aggressive, and prosocial behavior. Child Development, 78(4),1240-1254.

Emmett, J., & Monsour, F. (1996). Open classroom meetings: Promoting peaceful schools.

Elementary School Guidance and Counseling, 31(1), 3-11.

Gardner, H. (1991), The unschooled mind: How children think and how schools should teach. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books. Gay, G. (2000). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. New York: Teachers College Press.

Glasser, W. (1969). Schools without failure. New York: Harper & Row.

Glasser, W. (1986). Control theory in the classroom. New York: Harper Collins.

Habel, J., Bloom, L. A., Ray, M. S., & Bacon, E. (1999). Consumer reports: What students with

behavior disorders say about school. Remedial and Special Education, 20(2), 93-105.

Harris J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of develop

ment. Pschyological Review, 102(3), 458-489.

Hart, J., & Gunty, M. (1997). The impact of a peer mediation program on an elementary school environment. Peace and Change, 22(1), 76-92.

Howard, T. C. (2002). Hearing footsteps in the dark: African American students' descriptions of

effective teachers. Journal of Education for Students Placed at Risk, 7(4), 425-444. Hutchinson, J. (1999). Students on the Margins: Education, stories, dignity. albany, New York:

State University of New York Press.

Johnson, D., & Johnson, R. (1997). The impact of conflict resolution training on middle school students. Journal of Social Psychology, 137(1), 11-22.

Johnson, D. W., & Johnson, R. (1995). Teaching students to be peacemakers (3rd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

Kohn, A. (1991). Caring kids: The role of the schools. Phi Delta Kappan, 72(7), 496-506. Ladson-Billings, G. (1994). The dreamkeepers:

Successful teachers of African American children. San Francisco: Jossey-Bass.

Lane, P. S., & McWhirter, J. J. (1992). A peer mediation model: Conflict resolution for elementary

and middle school children. Elementary School Guidance and Counseling, 27(1),15-24.

Mallory, B. L., & New, R. S. (1994). Social constructivist theory and principles of inclusion: Challenges

for early childhood special education. The Journal of Special Education, 28(3), 322-333.

:Marshall, H. H. (1988). Work or learning: Implications of classroom metaphors. Educational

Researcher, /7(9), 9-16.

Marzano, R., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). Classroom management that works.

Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). McCaslin, M., & Good, T. L. (1992). Compliant cognition: The misalliance of management and

instructional goals in current school reform. Educational Researcher, 21(3), 4-17. McNamara, K. (1996). Bonding to school and the development of responsibility. Reclaiming

Children and Youth, 4(4), 33-55.

Murdick, N. L., & Petch-Hogan, B. (1996). Inclusive classroom management: Using preinterven¬tion strategies. Intervention in School and Clinic, 13(3), 172-196.

Nelson, J., Lott, L., & Glenn, H. (1997). Positive discipline in the classroom (3rd ed.). Rocklin, CA: Prima.

Noblit, G. W., Rogers, D. L., & McCadden, B. M. (1995). In the meantime: The possibilities of car¬ing. Phi Delta Kappan, 76(9), 680-685.

Noddings, N. (1992). The challenge to care in schools. New York: Teachers College Press. Peterson, R. (1992). Life in a crowded place: Making a learning community. Portsmouth, NH: Heinemann.

Phelan, P., Davidson, A. L., 6i Yu, H. C. (1998). Adolescents' worlds: Negotiating family, peers, and school. New York: Teachers College Press.

Pugach, M., & Seidl, B. (1995). From exclusion to inclusion in urban schools: A new case for teacher education reform. Education and Urban Society, 27(4), 379-395.

Scalone, L. (1997). The Peacekeepers: A qualitative study of an intervention program for children who are at risk for school failure. Unpublished master's thesis, Western Carolina University. Cullowhee, NC.

Schmitz, R. (1994). Teaching students to manage their conflicts. Social Work in Education, 16(2) 125-129.

Sorsdahl, S.N., Sanche, R.P. (1985). The Effects of Classroom Meetings on Self Concept anc Behavior. Elementary School Guidance and Counseling 20 (1) 49-56.

Tolson, E. R., McDonald, S., & Moriarty, A.R. (1992). Peer mediation among high school students A test of effectiveness. Social Work in Education,14(2), 86-93.

Tomlinson, C. (1999). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners, Alexandria, VA: ASCD.

Wehrmann, K. S. (2000). Baby steps: A beginner's guide. Educational Leadership, 58(1), 20-23.

Williamson, D., Warner, D. E., Sanders, P., & Knepper, P. (1999). We can work it out: Teaching con

flict management through peer mediation. Social Work in Education, 21(2), 89-96.

الجزء الثالث
العلاقات والقواعد

الفصل التاسع:

علاقات "الطالب – المعلم"

الفصل العاشر:

الدافعية والانخراط

الفصل الحادي عشر:

النظام والفوضى والعنف

الفصل الثاني عشر:

دعم السلوك الإيجابي

الفصل التاسع:
علاقات "الطالب - المعلم"

إن التدريس أمر يحتكم تمامًا إلى العلاقات، وعديد من أهدافه تحتكم كذلك إلى وجود علاقات: ذلك أن الشعور بالأمان لدى معلم يتمتع بحسن التفكير، مع نمو الحماس الذهنى لدى كل من المعلم والطالب، والتحدى والرضا الممتزجين بالاندماج بما يتم تعلمه، والإحساس الواعى اليقظ لكليهما تجعل من التعليم والحياة مسألة أخلاقية دائمة مستديمة لا تنتهى.

(نودنيجز، ٢٠٠٣ م، ص ٢٤٩)

لابد أن تكون المدارس أماكن، تصلح لأن يحيا فيها المعلمون مع الطلاب معًا، يتحدثون عن الأسباب والتفسير معًا، ويجدون البهجة في صحبة بعضهم البعض.

(نودنيجز، ١٩٩١ م، ص ١٦٩)

على الرغم من العوامل المتعددة التي تساهم في تشكيل الأداء المدرسى، فإن المعلم يلعب دورًا مهمًا في تحديد نجاح الطلبة أو فشلهم. وكما يقترح الاستشهادان الواردان في بداية هذا الفصل، فإن التدريس - إلى حد بعيد - يكمن في العلاقات .. إن تنمية علاقة منتجة إيجابية بين المعلم والمتعلم يمكن أن يساعد الطلبة على الارتقاء بجهودهم في التحصيل الأكاديمي والاجتماعي في الفصل .. وعلى الجانب الآخر، فإن ثمة اتجاهات وسلوكيات معينة يمكنها أن تكون بلا قيمة للطلبة، كما يمكنها ان تعوق تكوين العلاقات وتساهم في إحداث الفشل.

إن طبيعة وتأثير علاقات "الطالب – المعلم" قد تمت دراستها من خلال رؤى عديدة ومداخل بحثية متنوعة، ويقدم دافيس عينة بحثية متآلفة، تركز على دور التواصل والدافعية والرؤى الاجتماعية – الثقافية. وعلى الرغم من أن كل رؤية أو منظور منها يختلف في مدخله ونتائجه، إلا أن كلاً منها يمد فهمنا بمعلومات عن طبيعة وتأثير علاقة "الطالب – المعلم".. والارتباط والاندماج والأداء والاستقلالية، وهذه الوجوه أو الأبعاد، تكمن في سياق واحد مع المنظور البناء، وتتشابه بدرجة عالية مع الانتماء والذاتية والكفاءة والأداء، المتعلقة بدائرة الشجاعة.

شكل (٩ – ١) : دائرة الشجاعة والعلاقات .

العلائقية (الصلة والاندماج)	الكفاءة / الأداء	الاستقلالية	كرم النفس/ العطاء
• معرفة الطلبة • تقدير هوية الطلبة وكينونتهم • الاستماع إلى الطلبة • استخدام لغة تضمن تحقق التواصل والاحترام والاعتراف بتقدير الآخرين • عند حدوث صراع ما، يتم التعبير عن ازدراء السلوك، لا القائم به	• استخدام مصادر معتمدة لإيجاد توقعات مقبولة بالنسبة لإنجازات الطلاب. • تغيير التوقعات المعتمدة على أداء الطلبة. • النظر إلى التغيرات الضرورية في طريقة الشرح والتدريس، عندما لا يفي اداء الطلبة بالتوقعات. • التواصل مع التوقعات العالية لإنجاز التلاميذ. • استخدام مفردات التشجيع والامتداح والتقدير.	• الإنجاز والفهم من المعلمين للطلبة حسب رؤاهم. • استيعاب وفهم مصادر سوء الأداء. • الإسهام في تكوين الطلبة كأفراد متعددى الجوانب والأبعاد. • اندماج الطلبة في حل المشكلات .	• الاهتمام والرعاية – تكوين المخطط الذي يشمل العلاقات الإيجابية لنمط علاقة "الطالب –المعلم". • استعراض ونمذجة العناية بالطلبة بأخذ الوقت الكافي لمعرفتهم والتفاعل معهم وتقدير كل طالب كشخصية مستقلة بذاتها.

إن المنطقة الرابعة من دائرة الشجاعة – العطاء وكرم النفس – قد خصصت للمناقشات المرتبطة بعلاقات الطالب – المعلم والتي يمكن أن يشار إليها كعناية أو تنشئة أو دعم، يمكن أن ينمذج ويقدم من قبل المعلم إلى طلبته / طلبتها .. ويمثل الشكل (١-٩) المناطق الأربع لدائرة الشجاعة من حيث علاقتها بتشكيل علاقات "الطالب - المعلم".

إن الرعاية، كما في الشكل السابق، هي مخطط شامل للجوانب الأخرى المكونة لعلاقة "الطالب – المعلم"؛ اذ يتم التعرف عليه أو معاملته كمفتاح للعلاقات الإيجابية، خلال الأداء المهنى للمعلم، وتأثير ذلك في التحصيل المعرفى والتعليم .. كما أن تغذية هذه العلاقات والاندماج والكفاءة والأداء والاستقلالية، هي وسائل لتأسيس علاقة اهتمام ورعاية، ومن ثم يبنى المعلم علاقات، من خلال الاهتمام بطلابه وإيجاد صلات شخصية معهم، وإرساء توقعات عالية بخصوص إنجازاتهم، ومعاملتهم باحترام وعدل. إن العلاقة الايجابية تتضمن الاهتمام والرعاية، ويمكنها أن تبنى العلاقات وتصونها، في حين ان هناك أنماطا من التواصل يمكنها أن تعوق العلاقات وتدمرها .

إن بعض الطلاب يأتون إلى المدرسة، ولديهم قلق من التعامل مع الكبار، الذين يبحثون عن تأسيس علاقات، بالاضافة إلى أنه قد يكون لبعضهم خبرات مدرسية سابقة سيئة، يمكنها ان تشكل عائقًا أو حاجزًا في سبيل بناء علاقات جيدة، وكذلك توضع في الاعتبار الظروف الثقافية أو اعتبارات الإعاقة او مواضع القصور الاقتصادى.. حتى بالنسبة لأكثر المدرسين كفاءة .. فقد يمكن أن يساهم ذلك في فشل الطلاب، ببساطة، لأنهم غالبا ما يفتقدون إلى الإدراك والوعى بهذه الظروف وتوابعها، أو إحساس الطلبة بالغربة في المجتمع الفصلي ..وهذا الفصل مخصص لتناول الممارسات المناسبة الصحيحة لغرس علاقات، حتى مع أشد أنماطها معارضة أو مخالفة مع الطالب. وبداية، كمخطط شامل للعلاقات الإيجابية، فإن مفهوم الرعاية سوف يناقش في هذا الفصل متبوعًا بمدى

الصلة والاندماج والاستقلالية.. وأخيرًا، سوف يتم عرض الاستراتيجيات اللازمة لتنمية العلاقات مع الطلبة الذين يشعرون بالقلق.

الرعاية والاهتمام:

يقترح البحث أن الحميمية والرعاية والاهتمام والقبول من السمات الضرورية للمعلمين الناجحين (بيرك ولاد، ١٩٩٧ م، بيرى ودونوهى ووآينشتاين، ٢٠٠٧ م، بوبلين وويريز، ١٩٩٢ م، وموراري وبيانتا، ٢٠٠٧ م). إن الطلبة بحاجة إلى أن يعرفوا أن معلميهم يتمنون الأفضل بالنسبة لهم، ويحفلون بأمر تكوينهم بصورة سليمة، ويقدرون شخصياتهم وهوياتهم كأفراد. ويمكن للطلبة أن يحددوا أي تصرفات مما يقوم به المعلم ترسخ لديهم الاهتمام بهم والعناية بأمرهم.

فوائد الرعاية والاهتمام

إن علاقة "الطالب – المتعلم" المفعمة بالاهتمام لها تأثير إيجابي على الإنجاز الأكاديمي والمعرفى للأطفال على كل المستويات الصفية (أرويو ورود ١٩٩٩م، بيرك ولاد ١٩٩٧م، كروسونوى، جونسون وإلدر، ٢٠٠٤م، وشان ١٩٩٩م) ولاسيما بالنسبة للطلبة ذوي التنوع الثقافى،وذوي الإعاقات (كراولى، ١٩٩٣م، فرانكويز ودل كارمن سالازار، ٢٠٠٤م، وفريد وسميث، ٢٠٠٤م، هاوارد، ٢٠٠٢م) وبالإضافة إلى الإنجاز والتحصيل المعرفى، فإن المعلم الذي يبدى اهتمامًا بطلبته، من الممكن أن يكون له أثر إيجابي على السلوك قبل الاجتماعي للطالب، ويجد أن مهمة إدارة الفصل أسهل بكثير. وعلى سبيل المثال، وجد وينتزل (١٩٩٤م) أن سعى المراهقين الصغار إلى تحقيق الأهداف المتمثلة في التصرف بشكل استباقي ومسئول كان يمت بصلة واضحة إلى جرعة الدعم والاهتمام الذي يتلقونه من المعلمين ..وفي دراسات أكثر حداثة عن الدعم الذي يتلقاه الطلبة من المعلمين والوالدين والأقران، وجد وينتزل (٢٠٠٢م) أن الدعم الذي يقدمه المعلمون هو الدعم الأكثر تميزا

وقدرة على التنبؤ الإيجابي بمدى سعى الطلبة إلى تحقيق الهدف المتمثل في الارتباط بقواعد الفصل وأعرافه.

ماذا يقول الطلبة عن المعلمين الذين يحفلون بأمرهم:

على الرغم من أن معلمين عديدين يدركون أهمية تأسيس علاقات احتفاء واهتمام بالطلبة، إلا أنه لازالت معرفة الكيفية التي يمكن بها استخدام وسائل توصيل الاهتمام، التي يمكن أن يفسرها الطلبة بصورة جيدة على أنها تنشئة سليمة، مسالة معقدة للغاية. وفي دراسة أجراها وينتزل (١٩٩٧م)، طلب فيها من تلاميذ مدرسة وسطى أن يصفوا خصائص المعلمين الذين يحتفون بأمرهم، وأولئك الذين لا يفعلون ذلك .. وجاء وصف الطلبة مؤكدا أن المعلمين الذين يهمهم أمر طلبتهم هم الذين يظهرون الديمقراطية والمساواة في أنماط تعاملهم، والتي يصممونها لاستنباط مشاركة الطالب، والمدخل التعليمي، والذين يطورون توقعات مناسبة لسلوك الطالب بالاستناد إلى الفروق والقدرات الفردية، وكذلك الذين ينمذجون اتجاه الرعاية والاهتمام في تدريسهم وشرحهم وتعاملاتهم الشخصية مع الطلبة، والذين يمدون بالاتجاه البناء، بدلاً من الاتجاه الاستفزازي والتغذية الراجعة الناقدة. وعلى النقيض من ذلك، فإن المعلمين الذين لا يهتمون أو لا يحفلون بطلبتهم هم في الغالب الذين يتسمون بإظهار سوء التكيف في أنماط تواصلهم (مثل: الصراخ، والمقاطعة، والتدخل) كما أنهم ذوو توقعات منخفضة بالنسبة لطلبتهم، ولا يتسمون كذلك بالقدرة على تقديم تفسيرات أو مساعدة فردية.

وفي دراسة أجراها كل من بلوم وهابل (١٩٩٩ م)، سئل طلاب كثيرون عن مواصفات "أحسن معلم" لديهم فيما يتصل بزاوية اهتمام المعلم بهم، وفي إشارة إلى "أفضل معلم لديه "، أبدى أحد الطلبة ملاحظة في هذا الصدد قائلاً: "إنها (المعلمة) تساعدنى أكثر بكثير عن بقية المعلمين الآخرين .. إنها تفهمنى .. إنها تعرف أننى لست

ذكيا مثل الأطفال الآخرين .. ولكنها تعرف كذلك أننى لست غبيًا .. وهى تعرف أننى بفضل مساعدتها، أستطيع إنجاز الكثير".

وقد أفاد الطلبة في الدراسة نفسها بالأوصاف التي يحددونها في المعلمين، الذين لايحفلون بأمر طلبتهم:

- أنا لا أتقن التهجئة .. لذا وضعتنى المعلمة في رياض الأطفال (الحضانة) أو في مستوى كتاب الصف الأول للتهجئة، وبدأ كل من حولى في الضحك ساخرين منى .. لقد عرفت أن الجميع سيسخر منى، ولهذا وضعتنى في هذا المستوى .
- سوف تذهب إلى معلم لتقول شيئًا ما مهمًّا للغاية.. وعندما يحدث ذلك، سوف ينظر إليك كما لو أنك لم تقل شيئًا مهمًّا .. أو كما لو أنه لا يراك .. ليس هناك كثيرون ممن حولك يعرفون ما أريد .. ليس هناك أحد بالفعل يأخذ وقتا كافيا ليلاحظ الأمر ..
- حسنا، في المدرسة، عندما أكون عائدا (من معضلة أو مشكلة ما) يقول المعلم ... "هناك سيذهب من يسبب المتاعب" أو سيخبر المعلم أحد أصدقائى ممن لا يتسببون أبدا في إحداث مشكلة ما، أنه من الأفضل لهم أن يبقوا بعيدًا عنى، أو أنهم سيعانون من المتاعب.
- لا يمكنك مجرد سؤالها سؤالا واحدا في الفصل؛ إذ عليك أن ترفع يديك وتنتظر وتنتظر وتنتظر .. هذا يجعل الأطفال لا يرغبون إطلاقًا في طرح الأسئلة .. أنت ترغب في السؤال، عندما يعنيك أمر موضوع السؤال، فمثلا عندما تبدأ الكتابة على السبورة .. فأنا لا أعرف شيئًا ما .. وأنا لا أعتقد أنها فعلاً تشغل بالها، أو تحفل بذلك كثيرًا، لأن كل الطلبة الآخرين يعملون في الجبر في مستوى الصف الثامن، بينما نحن لازلنا نؤدى الجبر في مستوى الصف السابع !!

فى دراسة هاوارد (٢٠٠٢ م) عن تصورات الأطفال الأمريكيين ذوي الأصول الافريقية، فيما يتصل بالتدريس الفاعل أو المؤثر، وجد هاوارد أن التصورات الثقافية، المرتبطة بالرعاية والاهتمام، كان يتم التعرف عليها كواحدة من ثلاث خصائص رئيسية للمعلمين المؤثرين.. ويصف هاوارد الرعاية المرتبطة بالتصورات الثقافية بأنها مماثلة للاهتمام بثقافة الطفل، وكنمط مألوف للاهتمام بالطلبة .. وبالنسبة للطلبة الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية كذلك، فإن هاوارد يصف الرعاية المرتبطة بالتصورات الثقافية لديهم بأنه يتم استعراضها من خلال تشجيع الطلبة، والتربيت بحميمية على أكتافهم والتعبير عن التوقعات العالية في إنجازهم، وبإخبار الطلبة مباشرة عن أداءاتهم وجهودهم المعرفية أو الأكاديمية المحتملة.

الارتباط والاندماج

إن العناية والاهتمام المقصودين من المعلمين تركز على البحث عن حياة طلابهم من حيث تأثيرها على تعلمهم وسماع أصواتهم، وإدراك طبيعة رؤاهم ووجهات نظرهم، وفهم خبراتهم، وبذل أقصى مجهود ممكن للحفاظ على التواصل معهم بشكل يحفظ لهم احترامهم وكينونتهم.

معرفة الطلبة

إن الاندماج والقرب مع الطلبة، وأن تكون مستجيبًا لاحتياجاتهم المتفردة، يتطلب معرفة الطلبة وفهم ظروفهم ومفاهيمهم ورؤاهم (شيرمان ٢٠٠٤ م). والأمر يتضمن تجميع المعلومات، من خلال التواصل والتفاعل الشخصى معهم، والحوارات التي تجرى معهم، وكذلك مواقف المواجهة ومراقبتهم، ثم يتم استخدام كل تلك المعلومات، لكي يتمكن من عكس استجاباتهم كطلبة، ويصف شيرمان (٢٠٠٤ م) هذه العملية كما يلى:

إن مثل هذه القصدية تتطلب من المعلم أن يستأثر أو أن يستحوذ على وجود وجوهر حيز التعلم الشخصى لكل طالب لديه، وتعرف أن كل حيز متفرد تماما عن أي حيز آخر، ويجب الدخول إلى هذا الحيز باحترام وفهم. على المعلم أن يبحث كيف يكون جزءا من ذلك الحيز، لكي يرفع مستوى التعلم لدى الطلبة. ولإنجاز ذلك، يتعين على المعلم أن يعرف عن الطالب كل مايود معرفته بوسائل متعددة .. وهذه الوسائل تتضمن نقاط التميز الذهنى والإحلالات الشخصية والاهتمامات النفسية الخاصة، والخلفية العائلية وخبرات التعلم السابقة (ص: ١١٩).

يمكن للمعلمين استخدام استراتيجيات عديدة للوصول إلى معرفة الطلبة .. ويعرض بحث على الإنترنت وفرة زاخمة من المصادر ذات نوعية متباينة متسعة من أنشطة "كيف نعرفك" .. وبينما تطرح هذه الأنشطة قدرا هائلا من المتعة والأفكار، التي تساعد على الاندماج، لكي تبدأ في اشتقاق "مصطلح جديد" أو لتبدأ مع مجموعة جديدة من الطلبة، فإنهم لا يستطيعون إحلال الجهد المستمر لدى معلم مهتم بمعرفة طلبته .. وتحذر هاتشنسون (١٩٩٩م) من عمل قوائم بيولوجية بيانية أو قوائم متزامنة تصف الذات أو النفس في بداية العام الدراسي؛ لأن قيمتها محدودة للغاية في الكشف عن معنى أو إدراك، يمكن للطلبة أن يحدثوه في حياتهم (ص: ٧٧)، وهى تقترح أن فرص الاستجابة لفظيًّا أو كتابة أسئلة أكثر إثارة وتشويقًا، وذات نهايات مفتوحة، يحتمل أن يعرض رؤية اكثر اتساعًا عن حياة الطلبة .. ويمكن للطلبة مثلا أن يبدعوا غلافًا لمجلة "التايم" بأنفسهم مثل "رجل العام"، ثم يبدءون عندئذ في كتابة صفحة واحدة عن سبب تلقيهم لهذا الشرف. وبالإضافة إلى مثل هذه الأنشطة المخططة جيدا، فإن هاتشنسون تقترح أن فرص التعلم ومعرفة الطلبة تأتي في مواقف أقل تخطيطًا مثل أوقات الراحة والألعاب والغداء، إذ يمكن للمعلمين البحث عن هذه الفرص لتأملها داخل سياق حياتى لطلبتهم، من خلال محادثة أو حوار. واليك بعض من أحسن الأساليب للوصول إلى معرفة طلبتهم، وتتضمن:

- قضاء وقت مع كل طالب – على حدة – أثناء لقاءات التعلم الدورية (الحصص).
- إيجاد فرص للحوارات المتكررة وعمل دوريات صحفية، يكتب فيها الطلبة عن خبراتهم واهتماماتهم وتواصلاتهم وتفاعلاتهم مع بعضهم البعض، وكذلك استجابات المعلم.
- اللعب مع الطلبة في أوقات الراحة.
- تناول الغذاء مع الطلبة .
- ترتيب أنشطة خارج نطاق المنهج.
- تحية الطلبة عند دخولهم الفصل في الصباح.
- التحدث مع الطلبة وهم يؤدون أعمالهم، ويحاولون حل ما يصادفهم من مشكلات؛ لكي يحصلوا على معلومات عن عمليات التفكير وغيرها من الممارسات التعليمية.
- عقد محادثات وحوارات غير رسمية مع الطلبة.
- توافر الرغبة والإرادة لطرح (عرض) معرفة الذات المناسبة؛ إذ عندما يسمح المعلمون للطلبة بأن يعرفوهم باعتبارات كائنات إنسانية لها إحباطاتها وإخفاقاتها واهتماماتها وإنجازاتها ... إلخ، وأن يكون لدى الطلبة استعدادهم للمشاركة بأنفسهم ..

بالإضافة إلى هذه الاستراتيجيات، فإن التقييم الأدائى الوارد وصفه في الفصل الثانى عشر يقدم آلية لفهم الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعليمية وقضايا سلوكية عاطفية. إن التقييم الأدائى يسمح للمعلم بأن يكتسب المعرفة المتعلقة بالطالب من خلال نوعية المصادر، ومن رؤى متعددة.

الاستماع

يعد الاستماع واحدًا من أكثر الوسائل تأثيرًا وفاعلية في تأسيس وإنشاء تواصل مؤثر وتحقيق تعلم أفضل عن الطلبة، وبناء علاقات ثقة معهم من خلال الاستماع النشط. ويصف جوردون (دون تاريخ) الاستماع النشط بالاستماع المعبر عن المشاعر الذي يسمح للمتحدث بأن يعرف أن رسالته /رسالتها قد تم استيعابها. وعندما يعرف الطلبة أنهم يستطيعون التحدث، وأن المعلم سوف يستمع إليهم، فإن الحاجة إلى استخدام سلوك غير ملائم للإيفاء باحتياجاتهم سوف تتناقص، وتقل الرغبة في اللجوء إلى هذه السلوكيات .. دع الطلبة يعرفون أن الاستماع المؤثر يمكن أن يتضمن الإيماءات والكلمات التي تبين الاهتمام (فمثلا إيماءة الرأس للدلالة على الموافقة وإبـداء الملاحظات، مثل: "لقد سمعت ما تقوله" و"استمر في أدائك"، "لقد فهمت"، تشكل دعوات للاستمرار مثل: "أخبرني بالمزيد"، وإعادة صياغة ما قاله الطلبة ليؤكد لهم أنه قد تم الاستماع إليهم بدقة).

بالإضافة إلى ذلك، فإن المستمع النشط يتجنب العـبارات التي من قبيل "لا يمكن أن يكون كل ذلك سيئا"، فإن ذلك يخصم من رصيد ما يقوله الطالب. وطبقًا لحديث جوردون (٢٠٠٣م) فإن عديدًا من الرسائل غير المرغوبة، مثل: عدم القبول، وعدم الملاءمة أو الخطأ أو الإنكار لوجود مشكلة، يمكن أن تصل إلى الطلبة. ويعتبر جوردون ثلاثة أنماط للرسائل التي يمكن أن تشكل عقبة في طريق التواصل، والتي يمكنها - عن دون قصد - أن تبطىء من حدوث العلاقات الايجابية، أو توقف الإنتاج الايجابى لهذه العلاقات تمامًا .. وهذه العوائق التي يحددها جوردن تم عمل ملخص لها في الجدول (٩-١).

الحوار المحترم:

بالإضافة إلى معرفة الطلبة والاستماع إليهم، فإن العلاقات "المعلم - الطالب" الإيجابية يمكن أن تبنى من خلال التواصل المحترم من قبل المعلم. وكما يدلل الاستشهاد التالى من هايم جينوت (١٩٧٢م) أحد رواد الإدارة الفصلية، ويصور كلمات معلم لديه القوة في أن يجرح شعور الأطفال أو يطيب خاطرهم أو يشجعهم أو يحبطهم:

- لقد وصلت إلى الخلاصة المرعبة.
- أنا عنصر مخادع (عضو) في الفصل.
- هذا هو مدخلى الشخصى في إيجاد المناخ المناسب في الفصل.
- إن مزاجى اليومى هو الذي يكون المناخ الفصلى.
- كمعلم، فإننى أمتلك قوة هائلة لجعل حياة الطفل بائسة أو مبهجة.
- يمكن أن أكون أداة تدريس خاصة أو أداة للإلهام.
- يمكننى أن أهين أو أداعب وان أؤذى أو أطيب خاطر أحد ما.
- فى كل المواقف، فإنها استجابتى تلك التي تقرر ما إذا كانت الأزمة تتصاعد أو تتفاقم، أو أنها لا تتفاقم، وأن الطفل تتم معاملته على أنه كائن بشرى أم غير ذلك.

بين المعلم والطفل

يؤكد جينوت أن تقدير الأطفال لذواتهم، وكذلك مفهوم النفس لديهم يتم تشكيله، من خلال أنماط التواصل مع شخص بالغ .. إن الملاحظات أو التعليقات والاسئلة الذهنية من نوعية: "شكرا لاهتمامك بفصلنا إلى هذه الدرجة، واهتمامك كذلك

بالوسائل التعليمية الخاصة بالفصل" و"كيف حال الطفل الجديد في بيتكم؟" يمكن ان تجعل الطلبة يعرفون أنهم موضوع تقدير وأن المعلم يحفل – حقًّا - بأمرهم وحياتهم.

عندما لا يغفر المعلم سلوكيات أو تصرفات معينة، فإن ذلك يخلق حالة من الإحباط وعدم الرضا عن تصرفات الطالب، والتي يمكن التعبير عنها بوسائل تحفظ كرامة الطالب واعتباره لنفسه، وتحفظ كذلك علاقة "الطالب – المعلم". ويوصى جينوت المعلمين بأن يبذلوا أقصى جهودهم لأن يستخدموا تواصلاً متناغمًا أو منسجما مع قبول مشاعر الطالب عن الموقف بشكل حقيقى أو أصلى، والتي تخاطب فهمه للموقف، وليست الشخصية .. ويلقى جينوت اللوم على أن هذا النمط من التواصل يساعد المعلم في تجنب السلوك الاستبدادى.

الجداول (٩-١): عوائق الاتصال كما يحددها جوردون:

عدم قبول :

١- الأمر والطلب والتوجيه:

مثال: "توقف عن الشكوى وركز في أداء عملك".

٢- التحذير والتهديد:

مثال: "من الافضل لكما أن تؤديا العمل معًا، إذا أردتما وقتًا للراحة".

٣- الحث على الأخلاق والوعظ وإعطاء "ما يستحسن" و"ماينبغى".

مثال: "يستحسن أن تدع مشكلاتك الشخصية جانبًا في المنزل، عندما تأتي إلى المدرسة إذ لا تعتبر المدرسة مكانًا لمعالجتها".

٤- النصيحة وطرح الحلول أو الاقتراحات:

مثال: "أعتقد أنك بحاجة إلى الحصول على مخطط يومى، بما يجعلك قادرًا على أن تنظم وقتك بشكل أفضل؛ لكي تتمكن من إنجاز عملك".

٥- التدريس، المحاضرة، والحوارات المنطقية:

مثال: "تذكر، إذا أردت الانتظار حتى اللحظة الأخيرة، فلن تنجز مشروعك قط".

غير الملائم والخطأ:

٦- إصدار الأحكام والنقد وعدم الاتفاق واللوم:

مثال: "أنت مراوغ للغاية.. ولن يمكنك التخلص أبدًا من هذه العادات السيئة".

٧- السخرية بالاسم، والنمطية (التنميط) والتصنيف الجائز.

مثال: "تصرف على قدر سنك .. فأنت لست في رياض الأطفال".

٨- التفسير، والتحليل، والتشخيص:

مثال: "لو أنك انتبهت إلى التعليمات بشكل أفضل، بدلا من التحدث، فلن يمكنك تفادى هذا التكليف".

إنكار المشكلة:

٩- الامتداح والموافقة وطرح تقييمات إيجابية:

مثال: "أنت طفل ألمعي رائع، ويمكنك أن تحدد وسيلة لأداء ذلك التكليف".

١٠- إعادة التأكيد والتعاطف والاستشارية (التشاور) والدعم:

مثال: "إنني أعرف بالضبط الكيفية التي تتشكل بها مشاعرك .. فإذا أمكنك فقط أن تبدأ، فلن يكون الأمر على هذا القدر من السوء الذي يبدو عليه".

حل مشكلات الطالب:

١١- طرح الأسئلة وإجراء التحقيق والاستفهام والفحص:

مثال: "لماذا انتظرت كل هذا الوقت لكي تطلب المساعدة ؟ ما الجزء الأصعب بالنسبة لك فيم يصادفك من هذه المشكلات؟ لماذا لم تأت إلى قبل ذلك بكثير؟".

تجاهل أو تجنب الطالب:

١٢- الانسحاب،والتشتت والاستهزاء والمداعبة والتجاهل:

مثال: "أتحداك أن تنسى أكل المخبوزات التي معك اليوم".

يوصى جينوت باستخدام رسائل "الحكمة" أو الرسائل التي تتجنب إصدار أحكام على شخصية الطالب، أثناء مواجهة السلوك غير المقبول (مثل: "أود أن أنتهى من مسألة مساعدة جوى" بدلا من القول: "لقد كان تصرفا وقحا منك أن تقاطع درس جوى") كما يحث جينوت بشدة على عدم استخدام المناداة بالاسم تحديدًا للسخرية والاستهزاء والتصنيف (المحدد لسمة معينة غير مقبولة لدى كل طالب - المترجم)، مثل: "إنك

مجرد كسول هذا كل ما في الأمر" وكذلك ينبه إلى خطورة الاستهزاء، مثل: "حسنا .. أخيرًا بذلت أقصى جهدك لأداء ذلك العمل البسيط .." أو "السيدة سوزى (اسم الطالبة) تعتقد أنها المعلمة اليوم".

كما يوصى جينوت أيضًا باستخدام لغة مقبولة بدلا من اللغة الانتقادية، مثل: "يبدو أنك متضايق لافتقادك وقت اللعب والراحة .. إنه لأمر سيىء بالفعل أن تمطر الآن" "كمقابل لـ": "اعتبر نفسك محظوظا لأن تحظى بوقت لعب وراحة كهذا." .. إن الرسائل الساخرة والناقدة يمكنها أن تقلل من اعتداد الطلبة بكينونتهم وذواتهم وإحساسهم بالاغتراب عن معلميهم.

وكبديل عن السخرية والاستهزاء، فإن جوردون (دون تاريخ) يعتمد على عمله الذي سبق له توصيفه بـ "رسائل أنا"، والتي تشابه بدرجة كبيرة ما ذكره في السطور الماضية عن رسائل "الحكمة" .. إن "رسائل - أنا" تكفل تحقيق التواصل بين ثلاثة أشياء، هى: "المشكلة السلوكية، ومشاعر المعلم المتعلقة بهذا السلوك، والسبب الذي من أجله يسبب ذلك الشعور مشكلة" . وعلى سبيل المثال، فإن التعليقات أو الملاحظات من قبيل "أنا مهتم بالأمر"، "أنا أشعر بالإحباط عندما .." و"أنا أشعر بالغضب .." كمقابل "رسائل-أنت" (مثل: "أنت دائما تقاطع"، "أنت لا تنجز عملك أبدا"، "أنت كسول"، التي يمكنها أن تحقق تواصلا سيئا للتصرف دون امتهان أو حط من قدر الطالب، أو إصدار أحكام تقييمية على سلوك الطالب .. وبالمثل، فإن الملاحظات الجازمة أو المفعمة بالتقدير، والتي تبدأ بـ "أنا أوافق"، "إننى أقدر" والتي قد تبنى العلاقات بشكل أفضل عن "ملاحظاتك أنت" (مثل: "أنت تقوم دائمًا بعمل جيد"، "كتابتك جميلة الخط") بل إن الأخيرة قد تبدو أقل إخلاصا و / أو اقل تركيزًا. وفيما يلي أمثلة لـ "رسائل – أنا":

- إننى مهتم بأنه بسبب وصولك متأخرًا إلى الفصل، فإن الفرصة قد تفوتك للتحدث مع أقرانك عن مشروعك.

- إننى مهتم بأنه إذا لم تنجز واجب الرياضيات المطلوب منك، فلن يكون لديك وقت لأن تكمل مشروعك.
- عندما يتحدث الجميع في اللحظة نفسها، فإننى لا أستطيع أن أسمع ما يقوله أي منهم.
- عندما لا توضع المواد التعليمية المستخدمة في مكانها الصحيح، بعد أداء الأنشطة، فإننى مضطر إلى قضاء وقت كبير للقيام بذلك بنفسى.
- عندما لاتنجز تكليفا مطلوبا منك، فإننى أخشى ألا تتمكن من التعلم.
- إننى أقدر تعاونكما من أجل حل المشكلات مع بعضكم البعض، فإن ذلك يحفظ تركيز مجتمعنا الفصلي على المعرفة.
- إننى سعيد أنك قد أحسنت اختيار مقعدك اليوم، فالمكان يبدو مثل البقعة التي تسلط عليها الأضواء، التي تساعدك على التركيز في عملك.

وبإيجاز، فإن معرفة الطلبة والاستماع إليهم واستخدام حوار محترم يمكن أن يساعد المعلمين في عمل صلات شخصية مع الطلبة. إن الطلبة الذين لديهم إدراك ووعى بأن المعلم يحترمهم ويقدرهم، سوف يكونون متحمسين وذوي استعداد أكثر للاندماج في عملية التعلم.

الكفاءة والجدارة

إن التصرفات والكلمات التي تعبر عن التوقعات العالية والثقة في الطلبة وقدرتهم على الإيفاء بتلك التوقعات، لهى وسيلة أخرى لأن يعبر المعلمون عن اهتمامهم ورعايتهم بطلبتهم وقدرتهم على بناء علاقات مهمة معهم (ديبرو، ١٩٩٦م). إن المحافظة والتواصل مع التوقعات الملائمة والكلمات المحفزة على التشجيع تتخذ صورة أفعال قصدية وانعكاسية.

توقعات المعلم

يمكن تعريف توقعات المعلم بأنها الآراء أو الأفكار التي يحملها المعلم بخصوص وجود القدرة أو افتقادها لدى الطالب، ومدى استحضار الطالب لهذه القدرة في المدرسة، وكذلك بخصوص ما الذي يستطيع الطالب فعله وإنجازه في المستقبل (كونون، ١٩٨٩م) وعلى الرغم من عدم وضوح العمل البحثى فيما يتصل بمدى تأثير تلك التوقعات، فمن الواضح أن توقعات المعلم لها تأثير على إنجاز الطالب (كوتون،١٩٨٩ م، جود ونيكولز ١ ٢٠٠م).

مصادر التوقعات

يكون معلمون كثيرون توقعاتهم بالنسبة للطلبة اعتمادًا على بيانات واقعية تقريبية، تتضمن بيانات من سجلات الطالب وتقييمه. وبالإضافة إلى ذلك، فإن المعلمين المؤثرين غالبًا ما يستعرضون تقدم الطالب ويسمحون لهذا التقدم بأن يشكل توقعاتهم؛ ذلك أن هذا التقدم يظهر الأداء المتحسن. كما أن المعلم المؤثر يرفع مستوى التوقعات طبقا لذلك، ويدرك أيضا أن التدريس المؤثر هو الذي يستجيب إلى احتياجات الطلبة؛ إذ لديه القدرة على تحسين أداءالطالب. وعلى الجانب الآخر، يقيم بعض المعلمين توقعاتهم على الخصائص، التي يمكن تصورها مسبقا لدى المتعلم، والتي قد تبنى على خصائص غير متلائمة، مثل: الجنس / السلالة والعرقية / الإثنية .. إن هؤلاء المعلمين قد يؤمنون أيضًا بأن قدرة الطالب ثابتة؛ ولذلك فإنهم قد يقللون مستويات طلبتهم و / أو يعاملون الطالب بتصور مسبق ينطلق من تصور قدرة أقل، يختلف تمامًا عن تصور ينطلق من تصور قدرة أعلى .. والأبعد من ذلك، أن المعلمين الذين لديهم توقعات منخفضة، لديهم ثقة أقل في قدرتهم على التدريس (جاى، ٢٠٠٠م) ويوضح جدول (٩-٢) المصادر التي لا يعتمد عليها بالنسبة لتوقعات المعلم بخصوص طلبته.

جدول (٩-٢): المصادر التي لا يعتمد عليها بخصوص التوقعات:

- ✓ الجنس / النوع: البنات أكثر تعرضًا للتوقعات المنخفضة، خصوصا في مواد الرياضيات والعلوم.
- ✓ الحالة الاجتماعية – الاقتصادية: بعض المعلمين يضعون توقعات منخفضة للطلاب ذوي الوضع الاجتماعى/ الاقتصادي الأقل.
- ✓ العرق/ الإثنية: بعض المعلمين قد يضعون مستوى توقعاتهم للطلبة، انطلاقًا من أنه ينظر إلى الاثنية والمجموعات الأقلية على أنهم أقل قدرة عن الطلبة ذوي الأصول الأنجلوسكسونية (تلك العروق التي تجرى فيها الدماء الإنجليزية، الارستقراطية – المترجم).
- ✓ نوع المدرسة: الطلبة من مدينة داخلية (غير ساحلية – المترجم) أو المدارس الريفية ينظر إليهم على أنهم أقل قدرة من طلبة المدارس الحضرية.
- ✓ المظهر / السلوكيات الصحية: يمكن أن تتأثر توقعات المعلمين بمستوى الهندام والسلوك الشخصى.
- ✓ اللغة الشفهية: قد يرى المعلمون الطلبة الذين لا يتحدثون الإنجليزية الراقية أقل كفاءة وقدرة من غيرهم.
- ✓ الفوضى / النظام: الطلاب الذين يفتقدون إلى المهارات التنظيمية، ويؤدون بشكل غير منظم أو مرتب، أو أن مقاعدهم وأدراجهم غير مرتبة قد ينظر إليهم على أنهم أقل قدرة.

تأثيرات التوقعات المنخفضة:

يمكن أن تؤدي التوقعات المنخفضة إلى طريقة معالجة مختلفة عما بين أصحاب الإنجازات الأعلى توقعًا وأداء وأصحاب الإنجازات الأقل توقعًا وأداءً .. وبالإضافة إلى ذلك، فإن إدراك الطلبة للتوقعات المنخفضة منهم، من قبل المعلم، يمكن أن يكون له أثر معوق على تصور الطالب لمدى الدعم المتاح له من قبل المعلم، و الاستعداد لأن يكون مشاركًا ومؤثرًا في عملية التعلم والجهد المبذول (جود ونيكولز، ٢٠٠١م). وفي الحقيقة، فقد أوضح البحث أن التوقعات المنخفضة يمكن ان يكون لها أثر أكبر على محدودية أداء الطالب بدلا من التركيز على أن يكون التواصل مع التوقعات العالية باعثًا على ارتفاع منسوب الأداء (كوتون ١٩٨٩ م، جود وبروفي ٢٠٠٣ م)

وسواء أكان الأمر مدركا أم غير مدرك، ام يتم بقصدية أو لا قصدية، فإن التوقعات المنخفضة يمكن أن تصل إلى الطلبة بوسائل عديدة، و أن تفسر من قبل الطلبة كبيان لحالة أن المعلم لا يهتم بمعدل إنجازهم، أو أنه لا يعتقد أنهم قادرون على الإنجاز .. وثمة بعض الوسائل التي يمكن بها للمعلم التواصل أو إيصال معتقداته – بشكل مباشر أو غير مباشر – على مستوى الطفل ذي القدرة المنخفضة أو المتواضعة، من خلال إمداد الطلبة بإجابات جاهزة، بدلا من تشجيعهم على البحث عن الإجابات بأنفسهم (كوتون، ١٩٨٩ م) .. إن التفاعل أو التواصل الأقل حدوثًا مع القصور المسبق لمن يقل مستوى إنجازاتهم (بامبورج، ١٩٩٤ م) يوفر فرصًا أقل للتحدى، أو يكون تكليفات أو تعينيات أقل تشويقًا وإثارة في التدريس، أو على فترات زمنية أقصر مقارنة بالطلبة الآخرين (كلارك، ٢٠٠٢ م)، مع التأكيد على استخدام الأنماط والممارسة الأعلى، مقارنة بمهام التفكير الأبعد نطاقًا، مع التركيز على التواصل البصري والأقل إيجابية بالنسبة للطلبة ضعاف الإنجاز؛ حيث توجه إليهم أسئلة اقل إثارة للتحدي وإعطاء تغذية راجعة أقل لهولاء الطلاب (جود، بروفى، ٢٠٠٣ م).

التوقعات المناسبة

إن تخصيص توقعات مناسبة للطلبة يتضمن معرفة أين يستقي الطلبة - بشكل أكاديمي – تلك المصادر التي يعتمد عليها في المعلومات المرتبطة بتلك التوقعات، وكذلك فإن التوقعات المتغيرة تعتمد على اداء الطالب. ويقدم العمل البحثي المتعلق بتوقعات المعلم (انظر: كلارك، ٢٠٠٢م، كوتون ١٩٨٩م، جود وبروفى، ٢٠٠٣م) اقتراحات حاسمة عديدة لتجنب توصيل التوقعات المنخفضة للطلبة بمعرفة كل الطلبة وتقييمهم، وتقديم فرص تعلم مناسبة وكافية لكل الطلبة وتشجيعهم. ويلخص جدول (٩-٣) هذه الاقتراحات.

توصيل التوقعات العالية

أتمت دييرو، (١٩٩٦م) دراسة نوعية عن المعلمين الذين يتم تحديدهم أو تعريفهم كمعلمين ممتازين، وكذلك مؤثرين ومربين فاعلين. لقد وجدت دييرو أن وجود توقعات عالية للطلبة، مدعومة بيقين في قدراتهم يتطلب سلوكيين مميزين فيما يتعلق بالمعلم، أولهما: يجب على المعلم أن يضع مستويات أكاديمية لطلبته، وثانيهما: المعلمون بحاجة إلى أن يؤمنوا بأن طلبتهم يستطيعيون الإيفاء بهذه المستويات العالية .. وهذا الإيمان يمكن تحقيقه، من خلال العمل على فرضية، مؤداها ان الطلبة سوف ينجزون مهما كان حجم المتوقع منهم .. وعندما يخفق الطلبة في تحقيق مدى معين من التوقعات، فإن المعلمين بتوقعاتهم العالية يفترضون أن شيئا ما يعوق الطلبة عن استخدام قدراتهم، وأنهم (المعلمون) يحلون مشكلاتهم من هذا المنظور. وبهذه الطريقة، يستخدم المعلمون توصيل هذا الايمان بقدرات الطلبة ونقاط تميزهم إليهم انفسهم، مع التركيز على الحلول بدلاً من التعبير عن الإحباط وخيبة الأمل فيما يتعلق بكفاءة تحصيل طلبتهم أكاديميًا.

جدول (٩-٣) توصيل التوقعات العالية

معرفة وتقييم كل الطلبة:

- استخدام تكليفات متنوعة وجوهرية، توفر فرصًا للكشف عن مناطق تميز الطالب وليست مجرد احتياجاته.
- تعرف على نقاط التميز المتفردة والمواهب المتميزة لدى كل طالب من طلبتك.
- مشاركة الطلبة والتعاون معهم في أفكارهم، من خلال وضع مشاريع وأنشطة فصلية مخصصة لذلك.
- أعط الطلبة تغذية راجعة تؤكد التقدم، مقارنة بالمستويات السابقة في الأداء، بدلا من مقارنة الأداء مع الأقران.

إيجاد مجتمع يقيم كل المتعلمين:

- تجنب المنافسات الفصلية التي تسمح للطلبة بمقارنة تقدمهم الأكاديمى.
- استخدم مجموعات غير متجانسة.

توفير فرص تعلم مناسبة لكل المتعلمين:

- تصميم دروس تركز على اهتمامات المتعلمين ونقاط تميزهم.
- شجع كل الأطفال على التفكير الناقد.
- فكر في تطبيق مصطلحات الاثارة والتحفيز، وتوسيع النطاق كمقابل لحماية الطلبة من الفشل.
- أشرك الطلبة في المهام التي لا تتطلب إجابة نوعية وحيدة صحيحة.

تشجيع كل المتعلمين:

- دع الأطفال يعرفون أهمية أدائهم، وينوهون عن قدراتهم، ويمتدحون إنجازاتهم.
- امنحهم امتداحًا صادقًا لإنجازاتهم كمقابل للامتداح العشوائي أو غير الصادق.
- امنحهم دعمًا ووقتًا كافيين ليتمكنوا من حل مشكلاتهم، والتوصل بأنفسهم إلى إجابات وحلول لهذه المشكلات.
- حدد الأهداف لكل واحد منهم (الطلبة)، وكذلك للفصل بما يفي بالمعايير المقبولة في حدها الأدنى، دون التطلع إلى تخصيص حد أعلى.
- دع طلبتك يعرفون أنهم قادرون على الإيفاء بهذه المستويات .

التشجيع

إن الامداد بالتشجيع الوافر للطلبة يدعم التواصل الصحي بينهم وبين المعلم. ويمكن للمعلمين استخدام كلمات تستلهم الثقة، وكذلك تمتدح وتقدر جهود الطالب، وتصف– فيما يلي – معلمة بأحد صفوف المستوى الثالث عددًا كبيرًا من أطفالها بهذه الطريقة:

أولاً، والأكثر أهمية، أن هؤلاء الأطفال لديهم اتجاه، وأنهم لا يستطيعون تغييره؛ إذ إنهم يعتقدون أنهم لا يستطيعون عمل أي شيء؛ ولتوضيح ذلك، فإنهم لا يستطيعون القراءة أو القيام بتكليفات الرياضيات. . بل يستطيعون عمل أشياء أخرى منها مثلا .. أنهم يستطيعون عمل أصوات مشابهة لأصوات البط بأفواههم، وقضاء الوقت في اللعب بدلاً من القيام بما ينبغي عليهم القيام به .. إن هذه الأشياء هي اختراعات (من طرفهم) لتقوم بحمايتهم (بلوم، بيرلميتوتر وبيوريل ١٩٩٩م).

ثم تمضي نفس المعلمة في إخبارنا عن المدخل الذي تستخدمه لإلهام طلبتها الثقة:

إنني أنظر إلى أحدهم مباشرة في تواصل بصري (في العين مباشرة – المترجم)، وأقول: لقد توقعت منك أن تفعل هذا .. لا أرى سببًا لعدم استطاعتك .. لقد ركزت تمامًا لأبين للمجموع أننا كلنا مختلفون .. نحن نرتدي أحذية مختلفة.. نحن ذوو أطوال مختلفة وأوزان مختلفة، وإذا تصادف أنك تواجدت هنا، وأنك لم تبدأ القراءة بعد .. إن اختلافنا أمر عظيم في أن نبدأ التعلم معًا .. لا أعتقد أنك ستكون بحاجة إلى أن تكون قارئا بعد.

لقد أدركت هذه المعلمة أن الثقة تنمو مع التشجيع.

بالإضافة إلى الثقة الملهمة، فإن الاستخدام الأمثل للمديح والتفريط يمد بمصدر للتشجيع للطلبة. وحسبما يقول بروفي (١٩٨١م) فإن المدح هو أمر محتمل وممكن ونوعي ودقيق ومثير للدافعية والحماس، ويمكنه أن يكون معززا للطلبة، بينما لو استخدم المدح بطريقة غير صحيحة، فإنه يمكن أن يكون مصدرا للإحراج والإحباط .. وفي فحص فصول دراسية لها معلمون أكفاء، وأخرى لها معلمون غير أكفاء، فقد وجد (بوهن، روهيرنج، بيريسلي ٢٠٠٤ م) أنه بينما يستخدم كل المعلمين المدح، فإن المعلمين الأكثر فعالية وكفاءة كانوا أكثر ميلا لإبداء المديح ذي النمط المثير للدافعية والحماس والنوعي كمقابل للامتداح التوليدي (المدح الذي يقال بهدف تحقيق شيء آخر – المترجم). (على سبيل المثال: "عمل طيب") والأبعد من ذلك، فإن جود وبروفي (٢٠٠٣م) يحذران من أنه في دراسات استخدام المعلمين للمديح، فإن مديح المعلم لا يمد دائمًا بالمساواة العادلة لكل الطلبة. ويمكن أن يكون المعلمون أكثر مصداقية وتلقائية، عندما يشمل المديح الطلبة الذين يرغبون في مدحهم، وكذلك الطلبة ضعاف الإنجاز حتى الطلبة ذوي الاستجابة الضعيفة. ويقدم جود وبروفي (٢٠٠٣ م) وبروفي (١٩٨١ م) الخطوط الإرشادية التالية للاستخدام الأمثل للمدح لتشجيع الطلبة :

- أعط المدح الممكن على إنجاز حقيقي (مثل : "عمل جيد قمت به في تكليف الرياضيات") بدلا من مدح عشوائي أو مدح بالمصادفة.
- أعط المدح كتقدير على إنجازات نوعية وخاصة، مثل إجابة سؤال ما بصورة صحيحة، أو تكملة الواجب المنزلى بدقة، أفضل من إصدار حكم تقييمي على شخصية الطالب (مثل: "شكرًا على الاستماع واتباع التعليمات الخاصة بهذا التكليف بمثل هذه الدقة" كمقابل لـ "يالك من طالب رائع").

- أعط المدح بإخلاص وأظهر التقدير فيما يتعلق بجهود الطالب وتصرفاته (مثل: "لقد أسهمت بشكل بارز في مشروع رائع .. إنني أقدر الجهد الذي بذلته في إكمال هـذا المشروع" كمقابل "ألست أنت أفضل طالب صغير").
- تنوع الكلمات التي تستخدمها في التعبير عن المدح .. وتذكر أن الإفراط في استخدام الكلمات سوف يطرح احتمال عدم صدق أو إخلاص المدح.
- عبر عن مدحك في جمل مباشرة وواضحة كمقابل للجمل الدرامية أو التعجبية، إذ إن الجمل الأخيرة قد تبدو شديدة التكثف ومثيرة للإحراج.

وبإيجاز، فإن الكفاءة أو الإنجاز الملهم يتضمن وجود توقعات مناسبة للتواصل، وكذلك استخدام كلمات حقيقة وصادقة من التشجيع .

الاستقلالية والذاتية

إن الكبار الذين يندمجون مع متعلمين في إيجاد حلول لمشكلاتهم واهتماماتهم، ويوجدون تواصلاً مفعمًا بالثقة في قدرات الطلبة على حل المشكلات واتخاذ القرارات، وأن يكونوا مسئولين ومستقلين، هم الكبار الذين ينجحون مع طلبتهم .. وعلى الجانب الآخر، فإن الكبار الذين يحلون مشكلات الطلبة، ثم يعاقبونهم – بعدها – على الإخفاق والفشل في التوصل إلى تلك الإجابات، ينكرون على الطلب حقهم في أن تكون لديهم فرصة للذاتية والاستقلالية، وربما يؤدي ذلك – بشكل أبعد – إلى تفاقم إحساس الطلبة بالاغتراب عن المجتمع الفصلى. إن استخدام الرسائل الحكيمة، و"رسائل – أنا" التي نوقشت في السطور القليلة الماضية يهيىء المسرح لاحتمال توافر الحل الديمقراطي والتقييمي للمشكلة .. وبالإضافة إلى توفير تواصل محترم، فإن المعلمين ذوي الحكمة لديهم استعداد لأن يقفوا على بعد خطوة للخلف في المواقف الصعبة (لمراقبة كيفية تصرف الطلبة – المترجم) والنظر بالتقدير والاعتبار للطلبة، وكذلك لرؤاهم الخاصة

واستخداماتهم.وبعمل ذلك يمكن للمعلم والمتعلم أن يشتركا معا بشكل تبادلي في حل مشكلة وتأكيد الفرص المناسبة للإحساس بالمسئولية والاستقلالية.

اكتساب الرؤي ووجهات النظر

في مناقشتهما المتعلقة باستخدام الحوار في بناء علاقات راعية، توصى كل من دولارد وكريستينسين (١٩٩٦م) بالرغبة والاستعداد لفهم رؤى الطلبة ووجهات نظرهم، وإدراك الوعي بالكيفية التي تلون بها القيم والمفاهيم الطريقة التي يرى المعلم بها الطالب، وكذلك فرصة واعية لأن يرى الطالب كفرد متعدد الوجوه والأبعاد .. وبينما يتم اكتساب رؤية الطالب او وجهة نظره، التي نوقشت في الفصل الرابع، فإنه يجب أن يكون ملحوظًا – في هذا السياق – أن تأسيس الرعاية والاهتمام والثقة يتضمن حوارًا ثنائي الاتجاه، يستنبط خبرات الطلبة ورؤهاهم لقضاياهم واهتماماتهم.

وكمدرس راع، يشارك في الحوار فهو أيضًا عقلانى، يفكر جيدًا كيف أن القيم والسلوكيات قد تؤثر على منظوره المتعلق بطالب ما، وتتأثر بالتالي الطريقة التي يتعاون أو يتواصل بها مع ذلك الطالب. ويجادل كل من دولارد وكريستينسين بأن الوعي باستخدام الحوار يمكن أن يساعد المعلم في اختيار الكيفية التي ينظر بها إلى طالب ما؛ إذ يتمكن المعلم من تحديد طالب عدواني أو مثير للمشكلات، كطالب لديه مشكلة سلوكية، أو كشخص متعدد الأبعاد لديه صعوبة في التحكم في نشاطه أو تصرفاته، أو كشخص يعانى من نزعه عدوانية .. وبأخذ المنظور الأخير في الاعتبار، فمن الممكن أن يؤدي ذلك إلى تحقيق مزيد من الإنتاجية والإنجاز ومزيد من فرص الحوار المتعددة .. ومن ثم، فإن التحرر من الأحكام القيمية والتحكم أو التسلط أو الإجبار يمكن أن يشعر الطالب بالأمان في التعبير عن نفسه، وبإمكانه تبادل الرأى حول حل مشكلة ما، وبالتشارك في الفهم .. كل تلك الأمور التي تصبح محور الحوار، أو موضع التركيز عليه .. إن هذا النمط من التواصل لا يعني أن على المعلم ضرورة الاتفاق أو التسامح بخصوص تصرفات

التطالب أو رؤاه وتصوراته .. وبدلا من ذلك، فإن المعلم يستطيع أن ينمي فهمًا لخبرات الطالب وتصرفاته، بل ويمكن النظر إلى المشكلات على أنها فرص للتعلم، ويمكن كذلك المحافظة على علاقة "الطالب – المعلم ".

ويقترح نودنيجز الملامح الخمسة التالية للتبرير الشخصي الإيجابي وحل المشكلات:

١- اتجاه للاهتمام والرعاية المفرطة .. عندما يتم تنمية علاقة رعاية وحوار بناء من خلال هذه العلاقة، سوف يشعر الطلبة بالأمان للتعبير عن التصورات والاحتياجات الذاتية، دون خوف من القهر أو الإجبار أو اللجوء إلى براعة في التعبير، تجنبه الإحساس بهذه المخاطر.

٢- المرونة .. عندما لا يتم تخطيط مخرجات حل المشكلة، سيكتشف المشاركون في الحل أنهم بدلا من ذلك قد اكتشفوا احتمالات وبدائل متعددة، عند لجوئهم إلى الحوار والنقاش بخصوص المشكلة.

٣- الانتباه .. حيث يلتزم كل من المعلم والمتعلمين بالاستماع إلى بعضهم البعض، وفهم كل طرف للأخر. قد يحتاج بعض الطلبة إلى تدريس مهارت الاستماع، ولكن ذلك يجب ألا يحدث داخل سياق الحوار الخاص بحل المشكلات.

٤- الجهود التي تهدف إلى غرس بذور علاقة .. يعمل المعلم على بناء الثقة وتقدير الذات لدى الطالب، وينقل إليه ثقته في إمكانية التوصل إلى حل المشكلة.

٥- البحث عن استجابة مناسبة ..وهذا عبارة عن تحليل متبادل لمدى من الاحتمالات، التي تنطبق على الموقف أو المشكلة التي تتم مناقشتها.

قد يستاء المتعلمون أو يمتعضون من الكبار، الذين يلجأون إلى استخدام العقاب والإكراه عند التعامل مع القضايا والاهتمامات المتعلقة بالفصل الدراسي .. إن المعلمين

الذين يستطيعون أن يشاركوا المتعلمين في الحوار، الذي يستهدف الحل يشكلون دعوة صريحة إلى العلاقات المحترمة المتبادلة والاستقلالية.

العلاقة مع الطلبة الرافضين/ المعارضين للتعلم

لعدة أسباب مختلفة، فإن طلبة كثيرين لديهم بعض العيوب. ومن هؤلاء الطلبة الذين قد يمرون بخبرات وتواصلات أكثر سلبية مثل النبذ والإقصاء من قبل معلمين سابقين أو بالغين أخرين في حياتهم، وبالتالي فإنهم قد يميلون إلى مقاومة / معارضة العلاقات الإيجابية .. وقد تعزى هذه الأسباب إلى: عدم القدرة (الإعاقة) العوامل الثقافية أو الأوضاع الاقتصادية السيئة. وعلى سبيل المثال، يميل الطلبة ذوو الاضطرابات السلوكية إلى المرور بخبرة النبذ والتحمل الضعيف، والمعدلات الأعلى من التواصل السلبي أكثر مقارنة بأقرانهم، الذين لايعانون من هذه الاضطرابات (هابل، بلوم، راي وباكون ١٩٩٩م). وقد وجد كل من جانتر وجاك (١٩٩٤م) أن التفاعلات السلبية بين المعلمين والطلبة ذوي الاضطرابات الحديثة تحدث بنسبة ٢٢٪ من الزمن الذي يتواجدون فيه بالفصل، بينما تكون تفاعلاتهم الإيجابية بنسبة ٣ ٪ فقط من هذا الزمن .. وبالنظر إلى الطلبة الذين ينتمون إلى عائلات منخفضة الدخل، فإن عديدًا منهم كذلك لديه خبرة دائمة في الغالب بالتفاعلات السلبية. وفي دراسة قام بها برانتلينجر (١٩٩١م)، سجل المراهقون الذين ينتمون إلى عائلات منخفضة الدخل، عددًا أكبر من غيرهم، كما أن هناك نوعية متباينة من العقوبات، التي تبدو غير متساوية في النسبة، وتبدو كذلك ذات طبيعة محطة لقدر الطلبة وإحساسهم بذواتهم في الوقت نفسه. ويقترح برانتلينجر أن الظروف غير العادلة للمدرسة والممارسات التنظيمية غير المنصفة للطلبة، الذين ينتمون إلى عائلات ذات دخل منخفض، تؤثر على سلوكياتهم وتساهم في معدلات غضبهم وإحساسهم بالاغتراب .. وأخيرًا فإن الشعور بالتنافر بين المدرسة والثقافة يمكن أن يشكل عائقًا أمام بعض الطلبة (جاي ٢٠٠٠م، لادسون – بيلينجز ١٩٩٤م). وبالنظر إلى العوامل

الثقافية، فإنه عندما يقوم المعلمون بالتفسير والاستجابة لسلوك الطلبة من المنظور الثقافي السائد، فإنهم (المعلمون) يحدثون نوعًا - بالفعل – من التمييز، ضد الطلبة الذين ينتمون إلى مجموعات الأقلية الإثنية والعرقية (واينشتاين، كوران وتوملينسن – كلارك ٢٠٠٣م). إن مثل أولئك المعلمين يخفقون في تعرف ذلك السلوك مؤثر ثقافيًّا، وربما يقلل من إحساسهم بقيمتهم، أضف إلى ذلك أن هذه الممارسات قد تضاعف من إحساسهم بالاغتراب داخل المجتمع الفصل، وتهمش من دورهم في هذا المجتمع.

ويوصي اينشتاين وزملاؤه (٢٠٠٣م) باستخدام استراتيجيات الإدارة الفصلية المستجيبة ثقافيًّا، ولكن مع اعتبار علاقات "الطالب – المعلم"، وكذلك المعلمين الذين يستجيبون – بشكل ثقافي؛ نتيجة لإدراكهم لثقافات طلبتهم، وفهم الكيفية التي قد تؤثر بها الثقافة على سلوك الفصل، وكذلك عدم التقليل من قيمة الممارسات الثقافية، التي تختلف عن المجموعة الثقافية السائدة. وبالإضافة إلى ذلك، فإنهم (المعلمين) على استعداد لأن يضعوا في اعتبارهم مدى تأثير استخداماتهم وقيمهم على طريقة تعاملهم مع الطلبة المختلفين ثقافيًّا.

وبينما يشكل فهم تأثير الثقافة والإعاقة والوضع الاقتصادي عاملاً مساعدًا للمعلمين لتجنب الممارسات غير المنطقية، فقد يصبح الشباب الذين يفتقدون إلى هذه الميزة قلقين إزاء المعلمين، الذين يحاولون عقد صلات معهم. ويصف سيتا وبريندترو (١٩٩٦م) استراتيجيات متعددة للتواصل مع الطلبة، الذين يشعرون باغترابهم في المجتمع الفصلي أو المدرسة .. وتتضمن هذه الاستراتيجيات ما يلي :

١- استخدام المواقف المشكلة كنوافذ لفرص سانحة للتعلم: عندما يخطئ الطلبة ويتحتم عليهم المرور بخبرة تحمل عواقب الخطأ السلبية، يمكنك أن تستغل الفرصة للتعلم والنمو. وعلى سبيل المثال عندما يتحرش أحد الطلبة المشاغبين بضحية ما (أحد زملائه في الغالب – المترجم) بينما يقف الجميع متفرجين،

يمكنك أن تستغل الفرصة لكي تعلم الطفل المشاغب: كيفية السلوك المناسب، ومهارات القيادة الواعية اللائقة، وتلقن الضحية مبادئ أن يكون حازما في التصدي للمشاغبة: وتعلم المتفرجين عن مسئولياتهم في المجتمع الفصلى، من خلال منظور المواطنة (الذي يتنافى مع سلبية الاكتفاء بالمشاهدة فحسب - المترجم).

٢- وفرالفرص اللازمة لإعادة تكوين العلاقات التي تعرضت للفشل من قبل .. في الاستشهاد الذي ساقه بروفينبرينر، فإن المؤلفين يقترحان أن كل طفل يحتاج إلى أن يعرف أن هناك بالغًا (كبيرًا) يحفل بأمره بشدة .. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الطلبة يحتاجون إلى الفرص التي يتعلمون فيها كيف يكونون أصدقاء للآخرين .. إن إدماج الطلبة في وسائل تعلمهم فنيات تكوين الصداقات، وأن يعطوا للآخرين المساعدة على بناء صداقات وثيقة معهم أمر ضروري.

٣- زيادة معدل العطف .. لن يفترض الشباب الذين تظللهم برعايتك انك تحفل بأمرهم، دون أن يكون لديهم دليل دامغ على ذلك .. الوقت يعد واحدًا من أفضل الأدوات التي تتحقق بها تلك الأدلة: وقت للاستماع ووقت للمساعدة في التحصيل المعرفى، ووقت لملاحظة ما يفعله الطالب، ووقت للتعبير عن الاهتمام الحقيقي بالطالب أو الاهتمام برفاهيته. وبالإضافة إلى ذلك، فإنه عندما تحتمل العروض العامة تهديدًا لبعض الطلبة، وتوضيحات أخرى تتعلق بالاعتبارات الإيجابية مثل التواصلات أو التفاعلات الانسيابية، والإيماءات الأخرى المتزامنة والمتناغمة المعوقة للصداقة، فمن الممكن أن تحطم الروابط التي تشكلها هذه العلاقات.

٤- إيجاد مفتاح للباب الخلفي .. إن المحاولات المباشرة لبناء العلاقات مع الطلبة الذين يشعرون بالقلق يمكنها أن تحدث آثارًا عكسية ضارة. ولكن غالبًا، عندما

يستطيع معلم ما الإيفاء باحتياج آخر، يتعلق بالأمان أو الكفاءة، فقد يصبح الطالب أكثر انفتاحًا (استعدادًا) لتأسيس صداقة.

٥- تجنب الاقتراب بشدة .. أحيانًا ما تؤدي الجرعات الأصغر – بمرور الوقت - مع الطلبة المعارضين إلى ترك انطباع، يدوم فترة أطول أكثر من كونه – ظاهريًا – جهودًا عدائية تجابه محاولة تكوين الصداقة .

٦- دع البذور تنمو .. لا تتوقع استجابة فورية للصداقات أو العلاقات، التي تتكون مع طلبة معارضين أو رافضين للمحاولات الإيجابية لإحداث الصلات .. إن الاستمرار والدعوات المتاحة دائمًا يمكنها أن تحدث اثرًا قويًا في استمرار هذه العلاقات (ص: ١٤٤).

وبإيجاز، فإن ثمة متعلمين عديدين يمكن أن يكون لديهم شك بخصوص الكبار، الذين يحاولون عقد صلات معهم .. ان إتاحة المجال لعلاقات "طالب – معلم" إيجابية تتيح أفعالا تتسم بالحرص والمثابرة والتحمل، ويمكنها أن تخلق حالة من التواصل المفعمة بالاهتمام والاحترام.

العلاقات من منظور سلوكي

من منظور سلوكى، فإن علاقات "الطالب – المعلم" نادرًا ما توجه بشكل مباشر؛ إذ إنها غالبًا ما تناقش كعلاقة بين سلوك الطالب وسلوك المعلم. وحتى رغم ذلك، فإن الاستخدام المحتمل لمديح المعلم واهتمامه، هو منهج رفيع المستوى من المناسبة والتلاؤم في علاقات "الطالب – المعلم" .. وبينما تتم مناقشة المديح والتشجيع من قبل، فإن ذلك يؤدي في سياق دعم الكفاءة والأداء.

من منظور سلوكى، فإن انتباه المعلم المحتمل أو الممكن ومديحه هما مدعمان قويان للغاية في المجتمع الفصلي (انظر الفصل الثاني لمناقشة الكيفية التي يتم بها

تطبيق الدعم الإيجابي) .. وبنظرة ممتدة لمراجعة البحث، فإن بيامان وولدال (٢٠٠٠م) يصوران الكيفية التي يمكن بها للاستخدام الممكن للمدح أن يحسن السلوكيات الأكاديمية والاجتماعية للطلبة .. وعلى الرغم من الميزة المثبتة للمدح، فإن هذه المراجعة تبين أيضًا أن المعلمين يميليون إلى استخدام سلوك غير مقبول أو غير ملائم بمعدلات عالية، أكثر بكثير من ميلهم إلى استخدام السلوكيات المقبولة أوالمتفق عليها. والأبعد من ذلك، فإن السلوك المقبول يميل إلى أن يكون مخصصًا لامتداح الاستجابات الاكاديمية، في حين يميل السلوك الاجتماعي المقبول إلى ان يبقى غير ملحوظ. إن هؤلاء المؤلفين يجادلون بأنه إذا كان الطلبة موضع اهتمام المعلم - في فصول عديدة - فإنهم سيكونون أكثر نجاحًا في الحصول على هذا الاهتمام، من خلال سلوك غير مقبول. وعلى الرغم من أن الاهتمام يمكن أن يكون في صورة تأنيب، فإنه قد يبقى قاسيا كمدعم يهدف زيادة درجة قبول السلوك. ومن ثم، فقد يدعِّم المعلم - دون قصد – السلوك غير المقبول؛ مما يعطي المعلمين فرصًا أكبر للتأنيب وفرصًا أقل للمدح.

وفي الحقيقة، فإنه طبقًا للعمل البحثي الذي روجع من قبل بيامان وولدال (٢٠٠٠م)، فإن المعدلات الأعلى من السلوك المشتت أثناء إنجاز العمل، يتم تسارعها بمعدلات أعلى من عدم قبول المعلم وهذه الدائرة من الارتباط يمكن أن تكون صحيحة – لاسيما- بالنسبة للطلبة، الذين يعانون من مشكلات سلوكية.. إن مراجعة بيامان وولدال تتضمن دراسات عديدة، تبين أن المعلمين يعطون مدحًا واهتمامًا أقل للأطفال ذوي أقل معدلات من السلوك المقبول – أولئك الذين يحتاجون أكثر معدلات ممكنة من الاهتمام الإيجابي .. كما أنهما (بيامان ووولدال) وجدا، في بعض الحالات، أن موافقة المعلمين وقبولهم ومدحهم يمكن أن يكون بشكل غير عمدي لصالح السلوك غير المقبول.

إن تطبيقات هذا البحث للعلاقات "الطالب – المعلم" واضحة للغاية، فالمعلمون الذين يرغبون في تشجيع السلوك الأكاديمي والاجتماعي المقبول، يحتاجون إلى أن

يعرفوا بالضبط ما ينتوونه من مديحهم لطلبتهم، وأن يكونوا مثابرين في استخدامهم لهذا المدح والاهتمام .. وفيما يلي بعض الإرشادات النوعية :

- اهتمام المعلم وقبوله حسب مصطلحات المدح النوعي (المدح الهادف - المترجم) يجب أن يكون محتملا على مستوى السلوكيات الأكاديمية والاجتماعية المناسبة .. ولكي نستخدم المدح بالأساليب المبتكرة والحقيقية بالنسبة للطلبة، فإن علينا اتباع الإرشادات المتعلقة بالتشجيع، الذي تم تناوله في موضع متقدم في هذا الفصل.
- لابد أن تؤخذ الرعاية والاهتمام لكي تضمن أن معدل المدح والقبول بالنسبة للسلوك الملائم أعلى من ذلك، الذي يمنح للسلوك غير الملائم أو المقبول.
- لابد أن تؤخذ الرعاية والاهتمام لتمنح المدح والتشجيع لكل الطلبة، حتى بالنسبة للطلبة ذوي المعدلات العالية من السلوك غير المقبول.
- بالنسبة لبعض الطلبة، خاصة المراهقين، فإن المدح من المعلم أمام الأقران يمكن أن يكون أمرًا محرجًا ؛ لذا فإنه على المعلمين أن يكونوا مدركين وواعين لطبيعة هؤلاء الطلبة. وفي مثل هذه الحالات، يمكن تقديم المدح بشكل شخصي وهدوء، أو في صورة ملاحظة او ورقة خاصة، تسلم لمن يستحقها من الطلبة حسب رؤية المعلم.

ملخص الفصل

إن بناء علاقات "الطالب – المعلم" الإيجابية الراعية هو جزء متكامل من الإدارة الفصلية البناءة .. وقد يؤمن معلمون عديدون بأن هذه العلاقات تنمى بشكل طبيعي أثناء المنهج المدروس طوال العام الدراسى، وتفي بالحاجة إلى الشعور بالاهتمام لكل الطلبة. وعلى أية حال، فإن العلاقات المنتجة والإيجابية بالفعل تتطلب أفعالاً معينة وأقوالاً مقصودة من قبل المعلم .. تصرفات وكلمات تدعم الاندماج والعلاقة والكفاءة والاستقلالية.. وقد يقاوم بعض الطلبة محاولات المعلم لإيجاد مثل هذه الصلات.. وتتطلب مثل هذه الاحوال تصرفات أكبر ومثابرة أكثر، وانعكاسًا على مدى اوسع .. ومن منظور سلوكى، فإن المعلمين بحاجة إلى أن يكونوا مدركين لاستخدام الاهتمام والقبول .. تلك الأداة المؤثرة للغاية في إدارة الفصل.

مصادر الفصل:

Arroyo, A. A., & Rhoad, R. (1999). Meeting diverse student needs in urban schools: Research-based recommendations for school personnel. Preventing School Failure, 43(4),145-154.

Bamburg, J. (1994). Raising expectations to improve student learning. Oak Brook, IL: North Central

Regional Educational Laboratory. (ERIC Document Reproduction Service No. ED378290).

Beaman, R., & Wheldall, K. (2000). Teachers' use of approval and disapproval in the classroom. Educational Psychology, 20(4), 431-447.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. Journal of School Psychology, 35(1), 61-79.

Bloom, L., & Habel, J. (1999). "Interviewing students with behavioral disorders: Theoretical and practical considerations." Paper presented at the American Educational Research Association, April 21,1999, Montreal, Canada.

Bloom, L. A., Perlmutter, J., & Burrell, L. (1999). The general educator: Applying constructivism

to the inclusive classroom. Intervention in School and Clinic, 34(3),132-137.

Bohn, C. M., Roehrig, A. D., & Pressley, M. (2004). The first days of school in the classrooms of

two more effective and two less effective primary-grade teachers. Elementary School Journal,

104(4), 269-287.

Brantlinger, E. (1991). Social class distinctions in adolescents' reports of problems and punish¬ment in school. Behavioral Disorders, 17(1), 36-46.

Brophy, J. E. (1981). Teacher praise: A functional analysis. Review of Educational Research, 51(1), 5-32.

Clark, R. (2002). In-school and out-of-school factors that build student achievement: Research-based implications for school instructional policy. Retrieved September 12, 2004, from North Central Regional

Educational Library Web site: http://www.ncrel.org/gap/clark/factors.htm

Cotton, K. (1989). Expectations and student outcomes (SIRS Close-up No. 7). Portland, OR: Northwest Regional Educational Library.

Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004, January). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. Sociology of Education, 77(4), 60-81.

Crowley, P. E. (1993). A qualitative analysis of a mainstreamed behaviorally disordered aggressive ado¬lescents' perceptions of helpful and unhelpful teacher attitudes and behaviors. Exceptionality, 4 (3),131-151.

Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. Educational Psychologist, 38(4), 207-234.

Dollard, N., & Christensen, L. (1996). Constructive classroom management. Focus on Exceptional Children, 29(2),1-12.

Diero, J. (1996). Teaching with heart: Making healthy connections with students. Thousand Oaks, CA: Crowin Press.

Flowerday, T., & Schraw, G. (2000, December). Teacher beliefs about instructional choice: A phe¬nomenological study. Journal of Educational Psychology, 92(4), 634-645.

Franquiz, M. E., & del Carmen Salazar, M. (2004). The transformative potential of humanizing pedagogy: Addressing the diverse needs of Chicano/Mexicano students. High School Journal, 87(4), 36-54.

Freed, C., & Smith, K. (2004). American Indian children's voices from prison: School days remem¬bered. American Secondary Education, 32(3),16-34.

Gay, G. (2000). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. New York: Teachers College Press.

Ginott, H. (1972). Between teacher and child. New York: Macmillan.

Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). Looking in classrooms. Boston: Allyn and Bacon.

Good, T. L., & Nichols, S. L. (2001). Expectancy effects in the classroom: A special focus on

improving the reading performance of minority student in first-grade classrooms.

Educational Psychologist, 36(2),113-126.

Gordon, T. (2003). Teacher effectiveness training: The program proven to help teachers bring out the best in students of all ages three rivers press: Three Rivers, CA.

Gordon, T. (n.d.). The case against disciplining children at home or in school. Retrieved October 7, 2004, from http://egi.org/tgordon2.htm

Gunter, P. L., & Jack, S. L. (1994). Effects of challenging behaviors of students with EBD on teacher instructional behavior. Preventing School Failure, 38(3), 35-40.

Habel, J., Bloom, L. A., Ray, M. S., & Bacon, E. (1999). Consumer reports. What students with

behaviour disorders say about school. Remedial and Special Education, 20(2), 93-105.

Howard, T. (2002). Hearing footsteps in the dark: African American students' descriptions of effec

tive teachers. Journal of Education for Students Placed at Risk, 7(4), 425-444.

Hutchinson, J. N. (1999). Students on the margins: Education, stories, dignity. Albany: State

University of New York Press.

Ladson-Billings, G. (1994). The dreamkeepers: Successful teachers of African American students. San Francisco: Jossey-Bass.

Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). Classroom instruction that works. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Murray, C. Pianta, R. (2007). The Importance of Teacher-Student Relationships for Adolescents with High Incidence Disabilities. By: Murray, Christopher; Pianta, Robert C.. Theory Into Practice, 46(2)105-112.

Noddings, N. (1992). The challenge to care in schools: An alternative approach to education. New York: Teachers College Press.

Noddings, N. (2003). Is teaching a practice. Journal of Philosophy of Education, 37(2), 241-252. Perry, K., Donohue, K., & Weinstein, R. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and

adjustment in the first grade. Journal of School Psychology, 45(3), 269-292.

Poplin, M., & Weeres, J. (1992). Voices from the inside. Claremont, CA: The Institute for Education

in Transformation at The Claremont Graduate School.

Seita, J. R., & Brendtro, L. K. (2002). Kids who outwit adults: Your toolkit for working with chal¬lenging youth and at-risk youth. West Longmont, C0: Sopris.

Shann, M. H. (1999). Academics and a culture of caring: The relationship between school achieve¬ment and prosocial and antisocial behaviors in four urban middle schools. School Effectiveness and School Improvement,10(4), 390-413.

Sherman, S. (2004, Winter). Responsiveness in teaching: Responsibility in its most particular sense. Educational Forum, 68(2),115-124.

Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). Integrating differentiated instruction and understanding design. Alexandria, VA: ASCD.

Weinstein, C., Curran, M., & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom man¬agement: Awareness into action. Theory Into Practice, 42(4), 269-276.

Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior,

and perceived social support. Journal of Educational Psychology, 86(2),173-183.

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical car

ing. Journal of Educational Psychology, 89(3), 411-419.

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. Journal of Educational Psychology, 90(2), 202-209.

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjust¬ment in early adolescence. Child Development, 1(73), 287-302.

Wentzel, K. R. (2003). Motivating students to behave in socially competent ways. Theory Into Practice, 42(4), 319-327.

الفصل العاشر
الدافعية والانخراط

إذا أردت أن تبني سفينة، فلا تستقدم كل الرجال لكي يجمعوا الخشب، وتقسم بينهم العمل وتعطي الأوامر. . وبدلاً من ذلك، عليك أن تعلمهم كيف يتوقون إلى الإبحار في البحر الواسع الخضم الفسيح.

أنطون دي سانت أكزيوبري ١٩٠٠ – ١٩٤٤ م

كان "نيل" دائما يؤدي بشكل جيد ويحصل على تقديرات جيدة لاسيما في الرياضيات، كما أنه كان متحمسا للغاية في درس الرياضيات، ويراها أفضل مادة دراسية بالنسبة له. في الصف السادس كان تصنيفه في الرياضيات عاليا طوال الاسابيع الأولى من الدراسة، وبنهاية الفصل الدراسي الاول بدأت درجاته في الرياضيات تعاني من الهبوط، وكذلك بدأت ثقته في نفسه – في تحصيل الرياضيات – في الاهتزاز .. لقد أصبح مهملا في أداء واجب الرياضيات المنزلي في تعينيات أو تكليفات المدرسة .. وبالإضافة إلى ذلك بدأ الفصل – كمجموعة – يعاني من ازدياد سلوكيات العناد لدى الطلبة؛ مما نجم عنه إرسال طلبة اكثر وأكثر إلى مكتب مدير المدرسة، أو حرمانهم من الغذاء الجماعي كل أسبوع.

وفي بطاقة التقارير الخاصة بـ "نيل" تؤكد حوالي ٨٥ ٪ من التقارير أن مستواه قد تدني في الرياضيات بشكل يقل بكثير عما كان عليه أداؤه في الرياضيات من قبل .. وبنهاية الفصل الدراسي الثاني - أو بنهاية العام الدارسي – استطاع المرور بالكاد في الرياضيات .. لقد تلقى طلبة كثيرون في الفصل شهادات رسوب في هذا الصف .. والآن : ما التغييرات التي حدثت لتسبب هذا الهبوط في الدافعية والجهد؟

لك أن تقارن قصة نيل بتلك القصة المتعلقة بأخيه "تود".. كان "تود" يكره أن يكتب .. كان يعاني من صعوبة بالغة في الكتابة منذ بواكير تعليمه؛ إذ يصيب الإرهاق يديه عندما يحاول أن يكتب بصورة منسقة جميلة؛ مما جعل كتابة جملتين – على الأكثر – مسالة معقدة، بينما كان "متفوقا" للغاية في اختبارات التهجئة.. ومع ذلك كانت تهجئته في التعينيات الكتابية بشعة للغاية؛ إذ كان نادرا ما يكتب جملة كاملة، كما أن القواعد لديه كانت بحاجة إلى مراجعة غير عادية .. لقد كان مثيرًا للغاية فيما يتصل بكتابته ضمن المستوى الرابع .. لقد كتب "تود" القصيدة التالية عن اختبار الكتابة، الذي عرف أنه سيخوضه في نهاية الصف الرابع:

امتحان الكتابة أمر تافه بالفعل

عندما يحين أوانه

أشعر بالخدر في أناملى

امتحان الكتابة أمر تافه بالفعل

عندما يحين أوانه

يتوقف كل العالم عن الحركة حولي

وعلى أية حال، فانه بنهاية الربع الأول من العام الدراسي – الصف الرابع – بدأت الأمور تسير نحو الأفضل .. بدأت كتابته تتحسن، كما أنه بدأ يتطلع إلى القيام ببعض التعينييات الكتابية، وبنهاية الصف الرابع (أي بعد انقضاء الثلاثة أرباع الأخرى بقية العام – المترجم)، كان مما يسمع أن يعبر "تود" عن رغبته في أن يكتب، وأن ذلك كان من أفضل المواد الدراسية لديه.

لقد كانت الدافعية والاندماج هي القضية التي تتضمنها هذه القصص .. ففي حالة "نيل" كانت الأمور تتحول نحو الأسوأ، بينما في حالة "تود" كانت الأمور تتحول نحو الأفضل .. في حالة "نيل" كانت الدافعية والاندماج لدى كل الفصل تتضاءل

وتتناقص، ومن ثم كان السلوك يتردي .. ويمكن لفحص الإدارة الفعلية وأداءات التدريس أن تلقي الضوء على العوامل المساهمة أو المشاركة.

لقد أخذت معلمة "نيل" في الرياضيات نموذجًا صارمًا للغاية، باعتبار الرياضيات كمادة، وباعتبار توقعاتها من العمل مع طلبتها وماذا يمكن أن يكون عليه أداؤهم في المقابل .. لقد كلفت الطلبة الذين ينسون عرض إحصائياتهم أو عملهم الإحصائي بجرعة قليلة للغاية من العمل أو الواجب المنزلى، كما عوقب "نيل" بحرمانه من الغذاء الجماعى، عندما حاول أن يساعد طالبًا آخر في حل سؤال في الرياضيات، التي كانوا يؤدونها في الفصل .. أخبرت المعلمة الفصل – إجمالا – أنهم غير مسئولين، وأنها (المعلمة) لاتستطيع أن تدرس لهم الرياضيات بالأسلوب الذي ترغب فيا؛ بسبب عدم نضج طلبتها؛ إذ كان معظم صف الرياضيات قائما على إكمال الواجب المنزلى، وأداء التكليفات الفصلية، واتباع التعليمات المعطاة في الفصل .. كما كان ينبغي توقيع أحد الوالدين على كل امتحان يعقد في الرياضيات، فإذا لم يوقع على الاختبار، أو تم التوقيع في غير المكان المخصص له، كانت تتم مراجعة واستنتاج النقاط التي حصل عليها الطالب .. وفي أحد الأيام تلقى نيل ٢٠٪ من واجبه المنزلي، لأنه على الرغم من انه أجاب عن المسائل بصورة صحيحة، إلا أنه لم يتبع التعليمات المفترض اتباعها .. وبينما كان المثال الواقعي جادًا للغاية إلا أنه كان من السهل رؤية كيف أن دافعية الطلاب الذين تميزوا من قبل في الرياضيات، قد هبطت بشكل ملفت للنظر، وكيف أن هذا الهبوط يمكن أن يؤثر على رغبتهم في اتباع قواعد الفصل ..

في حجرة "تود"، كان التشجيع على الكتابة زاخمًا إذ أخبر السيد "واتسون" طلبته ألا يقلقوا بخصوص امتحان الكتابة، فقد كان الهدف أن يتعلموا الكتابة، وكان بصدد مساعدتهم في تحقيق ذلك .. لقد أوصل إلى طلبته توقعات عاليه بخصوص الكتابة، ولكنه أعطى الطلبة تعيينات رائعة شيقة في الكتابة، فقد كان عديد من هذه

التعيينات ذا صلة مباشرة بما يقرأه الطلبة ويتعلمونه في مواد أخرى .. لقد كانت لديهم فرصة لمراجعة وتعديل عملهم؛ مما يعني أنه كانت لديهم اختيارات في التعيينات التي يكلفون بها، كما أنتجوا نشرة تعريفية تعرض على أولياء أمورهم، ولم يقبل المعلم أعذار "تود" لعدم رغبته في الكتابة، كما أنه عرض على "تود" استخدام الكمبيوتر بدلاً من يديه .. لقد تواصل المعلم مع تود من خلال توقعه بأن مهارة تود في الكتابة سوف تتحسن، وأعطى "تود" وأقرانه تغذية راجعة وفيرة .. كما أنه أشار إلى تقدم "تود" على أسس منتظمة بالشكل، الذي يجعل "تود" يرى أن كتابته تتحسن بالفعل.

كانت المهمة الأساسية للنشاط وتركيزه في الفصل يهدف إلى التعلم، وكان الطلبة الذين لديهم استعدادهم متعلمين ومشاركين نشطين في عملية التعلم، ولديهم – في المقابل – رغبة أقل او وقت أقل للتصرف السيىء .. ومن ثم، فإن الدافعية والاندماج أهداف مهمة للإدارة الفصلية، تعمل لصالح كل من المعلمين والطلبة، الذين يسعدون بوجودهم في المدرسة ولديهم رغبة في التعلم. وعلى أية حال، فإن إيجاد السياقات الفصلية التي تزيد من معدلات الاندماج والإحلالات الداعمة الإيجابية للتعلم تاخذ جهدًا جماعيًا من المعلم. وفي الأمثلة التي سيقت في السطور السابقة أخذ المعلمون مدخلين مختلفين للدافعية، أدى كل منهما إلى نتائج متناقضة.

إن نظريات الدافعية والاندماج المشتقة من علم النفس والتربية تخبرنا عن قواعد الفصل وسلوكيات المعلم التي تحسِّن الدافعية والاندماج .. وهذه النظريات تتكامل مع المعتقدات الأساسية لدائرة الشجاعة. وفي هذا الفصل، سوف أقوم (المؤلفة) بتجميع هذه النظريات وعمل التوصيات اللاحقة اللازمة للممارسة الفصلية. وبالإضافة إلى ذلك، سوف أوجه تلك الممارسات الموصي بها للطلبة، الذين يأتون إلى الفصل ولديهم دافعية منخفضة واتجاهات محدودة للتعلم.

نظريات الدافعية والانخراط:

الانخراط:

إن الانخراط أو الاندماج الأكاديمي النشط ضروري للتعلم والنجاح في المدرسة .. إن الطلبة الذين لا يندمجون هم عرضة بشكل أكبر لمخاطر التعرض للفشل الأكاديمى، والإخفاق بما يؤدي إلي التسرب (كاراواى، توكر، رينكي وهول، ٢٠٠٣م، المركز القومي للبحوث، ومعهد الطب ٢٠٠٤م). إن الطلاب الذين لا يندمجون قد يشعرون بالملل والتشتت وفتور الشعور بالمواد الدراسية التي يدرسونها، وكذلك فيما يتصل بأهداف التعلم و/ أو يكون لديهم خوف من الفشل .. وعلى الرغم من أن المعلمين لديهم تحكم بسيط أو معدوم – نحو بعض العوامل التي تساهم في عدم الاندماج، مثل: افتقاد الدعم العائلي، الهامش الاقتصادي والاجتماعي المتواضع لهذه العائلات والمجتمعات، وعوامل فصلية ومدرسية أخرى عديدة، يمكنها أن تؤثر على الاندماج الفعال (كوننيل، هالبرن – فليشر، كليفورد، كريشلا ويوسنجر، ١٩٩٥م المركز القومي للبحوث وومعهد الطب ٢٠٠٤م).

إن الاندماج تركيب تنظيمي متعدد الأوجه يتضمن: الاندماج السلوكي والعاطفي والمعرفي (فريدريك، بلومينفلد وباريس ٢٠٠٤م). إن الاندماج السلوكي يشير إلى المشاركة في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية، والتي تتضمن الأنشطة اللامنهجية، كما إنه يتصل بسلوك الطالب وطريقة إنجازه للمهمة، بينما يشير الاندماج العاطفي إلى التفاعلات الإيجابية والسلبية نحو المعلمين والأقران والمدرسة والموضوعات الأكاديمية (المواد الدراسية)، وهى تنتمي بصلة لاهتمامات الطالب واتجاهاته وقيمه. وأخيرًا، الاندماج المعرفي والذي يشمل الاستعداد لبذل الجهد؛ الأمر الذي يتصل بالأهداف

الدافعية، ومن ثم .. فإن المتعلمين يندمجون بفعالية في استعراض السلوكيات والاتجاهات والجهود والأهداف المتصلة بالتعلم.

الدافعية:

الدافعية - أيضًا - تركيب بنائي معقد، حيث يبدأ الباحثون في مجرد محاولة فهمها. ونمطيًّا، فإنه باعتبار الممارسات التعليمية، فإنه يتم تمييز نوعين من الدافعية: الدافعية العرضية والدافعية الجوهرية .. والنوع الاول يشير إلى رغبة المتعلم لاكمال مهمة ما، او اتقان مهارة ما من أجل الظفر بجائزة ملموسة (مثل: ستيكر / لاصق مكافاة من المعلم، أو جائزة ما عينية - المترجم) أو جائزة غير ملموسة (معنوية - المترجم) (مثل: المديح والثناء، وتصنيف متقدم) اما النوع الثاني (الدافعية الجوهرية) فإنها تشير إلى الدافع المؤدي إلى الإنجاز لمهمة أو لإجادة مهارة ما؛ من أجل التوصل إلى الأسباب الداخلية لدى المتعلم - الإحساس بالإنجاز والأداء - وحب التعلم وحب الاستطلاع ... إلخ.

ثمة نظريات متعددة تتعلق بالدافعية، ذات شهرة واضحة في بحوث علم النفس والبحوث التربوية والأدبية تتضمن: نظرية الهدف والتوقع، ونظرية القيمة، ونظرية التصميم - الذاتي والنظرية السلوكية، وكل نظرية من هذه النظريات وتوابعها البحثية لديها الكثير لكي تخبرنا عن القواعد الفصلية، التي تزيد من درجة الدافعية والاندماج.

وبينما يتجاوز استكشاف كل نظرية من النظريات السابقة مجال هذا الفصل، فمن الممكن أن نجد تفسيرًا موجزًا لكل نظرية منها فيما يلي من سطور، علاوة على ما تم تلخيصه لها في الشكل (١٠-١).

جدول (١٠-١): نظريات الدافعية الشهيرة.

النظرية المتعلقة بالدافعية	وصف موجز للنظرية	تطبيقات فصلية خاصة بالنظرية
نظرية الهدف	المتعلمون يكيفون أهداف التعلم ويتبنونها، وكذلك بالنسبة للأهداف الإجرائية.. أهداف التعلم تكون مصحوبة بالسلوكيات الأكاديمية الإيجابية.	إيجاد توجه تعلمي في الفصل بالتاكيد على التعلم، والحصول على المعرفة والمهارات.
نظرية الكفاءة الذاتية	الدافعية تتعلق بإحساس المتعلم بالكفاءة الذاتية.. الإحساس العالي بالكفاءة مهم للدافعية .	توفير قواعد تسهل خبرات التعلم الناتجة والمتعلمون، وكذلك يتبنى المعلمون معتقدات عالية للكفاءة الذاتية، وتدعيم الجهود.
نظرية القيمة المتوقعة	الدافعية نتاج إيمان المتعلم بقدرته/ بقدرتها على إنجاز مهمة ما، واكتساب القيمة الناجمة عن الإنجاز.	أنشطة مخططة لجعل الطلبة يمرون بخبرات النجاح، ولكنها تستنفر جهود الطلبة. إيجاد الاهتمام والدافع والملاءمة، والصلات المتسمة بالعالم الخارجي لأنشطة التعلم.
نظرية الصلة	إيجاد الصلة بين النجاح والجهد و/أو القدرة على إيجاد الصلة بين الفشل وضعف الجهد، أو غياب العوامل المتعلقة بالقدرة على تحسين الدافعية.	زيادة الصلة بين الجهد والإنجاز.
نظرية التصميم الذاتي	الكفاءة والارتباط والاستقلالية ترفع من درجة الدافعية الجوهرية.	إعداد الفصل لنجاح المتعلم. استخدام ممارسات تسمح بالتواصل الاجتماعي بالعلاقة "الطالب – المعلم" الإيجابية. توفير بنية استقلالية باستخدام الجوائز، وكذلك من خلال توفير الاختيارات ذات المعنى.

النظرية المتعلقة بالدافعية	وصف موجز للنظرية	تطبيقات فصلية خاصة بالنظرية
النظرية السلوكية	سيكون لدى المتعلمين قابلية أكبر لأن يعيدوا الاستجابات الأكاديمية، التي تنجم عنها توابع إيجابية .	مساعدة المتعلمين على المرور بخبرات النجاح، وإثابتهم باستجابات أكاديمية صحيحة، وكن حذرا عند استخدام الجوائز لتتجنب تحديد الدافعية الجوهرية.

نظرية الهدف

تخبرنا نظرية الهدف أن السلوك والدافعية والاندماج لدى المتعلم تتأثر بأنماط الأهداف التي يتبناها في عملية التعلم (آميز،١٩٩٢). وهناك نمطان رئيسيان من توجه الأهداف: هدف تعلمي (إجادة) التوجه، وهدف إجرائي التوجه. إن الطلبة ذوي الهدف التعلمي التوجه يبحثون عن اكتساب مهارات، ومعرفة جديدة وتنمية الكفاءة، كما أن هؤلاء الطلبة يميلون إلى أن تكون لديهم دافعية أعلى وإصرار على مواجهة الصعوبات والبحث عن نقاط التحدى. إن أهداف التعلم تركز انتباه الطلبة على الاستراتيجيات والعمليات التي تستنفر جهودهم، وتساعدهم على اكتساب المعرفة والمهارات (شانك ١٩٩٦ م). وبمجرد أن يحقق الطلبة الهدف المعرفى، تتحسن الكفاءة الذاتية وتدوم الدافعية (شانك ١٩٩٦ م، ٢٠٠٣ م) إن التوجه نحو أهداف الإجادة يمكن أن يكون مثاليًّا للاندماج / الانهماك المعرفي الأكاديمى.

وعلى الجانب الآخر، فإن الطلبة ذوي التوجه الأدائي يميلون إلى تكملة المهمام بهدف الوصول إلى إحساس بالكفاءة، من خلال البحث عن أحكام تقييمية مفضلة (بهدف التعبير عن الإجادة والإتقان – المترجم) (مثل: التصنيف المتقدم، مدح المعلمين، الجوائز) وتجنب الأحكام السلبية .. إن الأهداف الإجرائية يمكن أن تقود الطلبة إلى مقارنة أدائهم مع أداء أقرانهم، وهذه المقارنات تؤدي إلى الإحساس بالفشل أو بعدم الكفاءة، فتؤثر بالتبعية على الدافعية. والأبحاث الأكثر تناولا لذلك، تقترح أن أولئك الطلبة ذوي

التوجه نحو الأهداف الاجرائية يميلون إلى أن يكونوا أصحاب مدخل لأداء المهمة، أو أن يتجنبوا أداءها .. وفي الاتجاه الأول (البحث عن مدخل) يبحثون عن تكملة مهمة ما؛ بهدف الحصول على التقييمات المرغوبة لديهم، بينما الذين يتجنبون أداء المهمة يميلون إلى تجنب العمل الأكاديمى، وفرصة الظهور المتسم بعدم الكفاءة .. إن الطلاب ذوي التوجه الإجرائي يميلون فقط إلى الاقتصار على الكمية المطلوبة من الجهد دون زيادة؛ لتحقيق تصنيف جيد أو الحصول على تقييم مرغوب عن المهمة التي يقومون بها.

نظرية القيمة التوقعية / المتوقعة

تخبرنا هذه النظرية أن دافعية المعلم هي ناتج القيمة التي يضعها المتعلمون على نشاط ما، وكذلك توقعاتهم أو نقص توقعاتهم بخصوص النجاح (إيسكلز، ويجيفيلد وشِيفيل ١٩٩٨م). إن الأنشطة التي لها قيمة عليا أو أهمية لدى المتعلمين، وتحديد أي المتعلمين لديه توقع مرتفع، تكون على درجة مثالية من الاندماج. والأبعد من ذلك، فإن قيمة المتعلم أو إحلاله (استعداده) للمواد الدراسية المختلفة هو أمر يتم تسارعه إيجابيا مع معدلات النجاح، التي يخبرها في هذه المواد (جرين، ٢٠٠٢م). وعلى الجانب الاخر، فإنه إذا شعر المتعلم - حسب اعتقاده – بأن المهمة خارج قدراته أو أنه لا يرى إلا توقعًا محدودًا في النجاح، فإنه ربما لكل تلك العوامل، يتجنب المهمة ليتجنب النظر إليه كفاشل، أو يلجأ إلى الغش لإنجاز المهمة؛ من أجل الاحتفاظ بمظهر الكفاءة. وإذا كان لدى المتعلم اهتمام محدود في المهمة، ولكنه يعتبرها مهمة سهلة، فإنه قد يضع فيها أدنى حدود لديه من الجهد بهدف إكمالها. وبإظهار "تود" لتقدمه، فإن معلمة "تود" كانت قادرة على أن تساعده على توقع النجاح في الكتابة، بينما بدأ "نيل" لأن يكون لديه توقع منخفض، "لايهم ما أقوم بعمله، إذ لا يمكنني أن أكون ناجحًا".

نظرية الكفاءة الذاتية:

تقترح نظرية الكفاءة الذاتية الدافعية كوسط غير مباشر في إحساس الفرد بالكفاءة (باندورا ١٩٩٧م)؛ إذ إن المتعلمين لديهم آراء بخصوص كفاءاتهم، تحدد معدل الجهد الذي يبذله كل واحد منهم. إن الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية العالية يميلون إلى التصميم على مواجهة الصعوبة التي في المهمة؛ إذ إنهم يثقون في قدراتهم على إنجازها. كما أنهم يميلون إلى تفادي المهام التي يؤمنون بأنها تتجاوز قدراتهم. ويفاضل (باندورا، ١٩٩٧م) بين توقعات المنتج وتوقعات الكفاءة؛ فتوقعات المنتج هي التوقعات التي تشير إلى إمكانية إنجاز المهمة، بينما توقعات الكفاءة تعني الإيمان بقدرة الفرد على إنجاز المهمة .. وبمعنى آخر، قد يؤمن المتعلم بإمكانة القيام بالمهمة (توقع المنتج) لاسيما بالنسبة لبعض من زملائه، ولكنه قد لايؤمن بقدرته الخاصة على إنجاز المهمة. إن المتعلمين ذوي توقعات المنتج العالية، وذوي الكفاءة الذاتية العالية هم أكثر ثقة وتصميمًا على التحدى؛ لأنهم يؤمنون بأنه من الممكن القيام بذلك، وأن لديهم القدرة على الأداء. وغالبًا ما تصاحب الكفاءة الذاتية العالية بأهداف أعلى والتزام أكبر، بينما يكون العكس لدى ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة، والتي غالبًا ما تصاحب بمستويات منخفضة من الاحتمال، ويتسم الأفراد – من هذه النوعية – بسهولة الإحباط عند حدوث الفشل.

ويفترض باندورا أن آراء الكفاءة الذاتية تتاثر بخبرات النجاح، التي يرى معها المتعلم أنها تعزي إلى بدل الجهد و/أو القدرة، كمقابل للمهمة التي تعطى فيها الإجابة أو تعتبر المهمة سهلة للغاية .. وبمعني آخر، فإن الفرد الذي يبدأ بتوقع منتج مرتفع وكفاءة ذاتية - عالية، ولكنه يصادف فشلاً وتغذية راجعة سلبية، فمن المحتمل أن يهتز إيمانه بالكفاءة الذاتية، ويبدأ في تقديم جهد أقل. إن الإحساس القوى بالكفاءة الذاتية يؤدي إلى جهود أعظم للتغلب على التحدى.

نظرية الصلة أو النسب

تقترح هذه النظرية أن الدافعية الفردية قد تتأثر بالكيفية، التي يربط بها المتعلم بين النجاح والفشل (وينير ١٩٨٦م). إن المتعلمين الذين يملكون الدافع يربطون بالصلة بين النجاح والجهد والقدرة، ويربطون كذلك بين الفشل ونقص الجهد و/أو العوامل، التي تتجاوز نقص القدرة. أما المتعلمون الذين يعزون فشلهم إلى نقص القدرة، يفتقدون إلى الدافع الذي يحفزهم على مواصلة جهودهم .. إن بذل الجهد وتحقيق النجاح يخلق شعورًا وإحساسا قويًّا بالإنجاز .. وعلى أية حال، فإن بذل مزيد من الجهد لتحقيق النجاح، ثم مقارنته بأداء الأقران يمكن أن يقلل من رؤية الطالب وإدراكه لقدرته .. وإذا لم يؤمن المتعلم بأن لديه القدرة، فقد يواصل بذل جهد محدود، أو لا يبذل أي جهد على الإطلاق؛ إذ إن الفشل سيجعل أمر قدرته المتواضعة أو منخفضة المستوى معرفة عامة (سيكون الجميع على علم بها؛ مما يضاعف من درجة الإحباط لديه – المترجم).

نظرية التصميم الذاتي:

طبقًا لهذه النظرية، فإن المتعلمين هم أكثر دافعية، عندما يتمكنون من الإيفاء باحتياجاتهم النفسية الأساسية من الالتزام والكفاءة والاستقلالية (ريان وديسمي ٢٠٠٠م، سلكنر وبليمونت ١٩٩٣م). وعندما يتم الإيفاء بهذه الاحتياجات الأساسية، فإن ذلك ينتج الدافعية الحقيقية، وهذه النظرية ترتبط بشكل وثيق الصلة للغاية بدائرة الشجاعة، وتستهدف ثلاثا من ركائزها الأساسية: الانتماء والاستقلالية والإتقان.

النظرية السلوكية:

حسبما تقول هذه النظرية، فإن احتمالية الاستجابات الأكاديمية الصحيحة والسلوكيات التعلمية المقبولة، يمكنها أن تزيد من خلال استخدام التوابع الإيجابية (مثل: التعزيز مقابل المدح، والجوائز العرضية) وتتناقص خلال استخدام التوابع السلبية

(مثل: التجاهل والعقاب) وباعتبار الدافعية، فإن النظرية السلوكية التي تطبق عمومًا في الفصل تتعارض مع استخدام الأنظمة المحفزة (مثل: اللاصقات، الجوائز العينية .. إلخ) للعمل الأكاديمى.

فنيات الجمع بين الدافعية والانخراط

مع ضم كل هذه النظريات معًا، فإن هذه النظريات المتعلقة بالاندماج والدافعية هي عامة ما تكمل بعضها البعض أكثر من كونها متناقضة مع بعضها البعض، وتخاطب عوامل عديدة معقدة، يمكنها أن تساهم في اندماج الطالب أو عدم اندماجه، حماسه أو شعوره الفاتر، وذلك أنه يستطيع أن يصيغ الممارسة الفصلية ويخبرها جيدًا. وآراء المتعلمين في كفاءاتهم وأداءاتهم هي مثل آرائهم، التي تضع في اعتبارها قيمة التعلم والجهد المبذول في الحصول على هذه القيمة، التي يبدو أنها منتشرة في الفصل.

ثمة نقطة خلاف مع اعتبار دافعية البحث والنظرية، على أية حال، يكمن في دور الدافعية الجوهرية. ومن المنظور السلوكى، فإن الجوائز أو الدافعية الجوهرية يمكن أن تستخدم لتعظيم التعلم في الفصل، بينما يجادل الآخرون بأن الجوائز هي ذات طبيعة إجبارية أو قهرية يمكنها أن تحدد الدافعية العرضية (كون، ١٩٩٩ م) وبينما لا يتفق المنظرون على تأثير الجوائز الحقيقية (العينية) على الدافعية العرضية، يوافق معظمهم على أن الهدف المثالي بالنسبة للمتعلمين أن يصبحوا ذوي فعالية عرضية، وأن يتمتعوا بالتعلم من أجل التعلم فحسب. ومن ثم، فإن الجوائز يمكن أن تستخدم مع شيء من الحذر، وبطرق تؤدي إلى تحسين الدافعية العرضية (كوفينجتون ومولر ٢٠٠١م) وويتزل وميرسيه ٢٠٠٣م).

تطبيق نظريات الانخراط والدافعية

إن نظريات: الهدف والكفاءة الذاتية والقيمة المتوقعة والصلة (النسب) والتحديد الذاتي يمكن أن تكمل بعضها البعض، وتكون الممارسات الإدارية للفصل البناء (بالمر ٢٠٠٠م). إن الممارسات التي تحسن الاندماج والدافعية تتضمن المحافظة على التوجه التعلمي وهدف التوجه، وتدعيم الكفاءة والعلائقية والاستقلالية، ومراعاة اهتمامات الطالب وقيمة أهداف التعلم ودعم الجهد. إن الفصل ذا التخطيط الجيد يمازج بين هذه الممارسات لتحقيق الهدف التعلمي المطلوب. وفيما يلي خطوط إرشادية ونماذج عملية لتطبيق كل منها.

التوجه ذو الهدف التعلمي

إن إجادة أو تعلم الهدف التوجهي (توجه الهدف) يؤثر على السلوكيات المتعلقة بإنجاز الطالب في المهام الأكاديمية (كوفينجتون ٢٠٠٠م، روسير، ميدجلاي واوردان ١٩٩٦م، وشانك ١٩٩٦م، وولترز ٢٠٠٤م).

وفي الفصول ذات توجهات الهدف التعلمى، فإن الجهد والمخرج ذات علاقة بعضهما ببعض: ذلك أن الجهود الأكبر تنتج مخرجات أكبر .. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الفشل يسمح بتغذية راجعة، يمكن النظر إليها على أنها فرص للتعلم. يمكن للمعلمين أن يضعوا في اعتبارهم العوامل الفصلية المغايرة، التي تكون مهمة بما يجعل الأطفال يوجهون أنفسهم نحو هدف التعلم في مقابل الهدف الإجرائى.. وهذه العوامل المتغايرة تتضمن معتقدات المعلم فيما يخص الكفاءة الذاتية وأنماط الذكاء ومفاتيح التدريس التي تهتم بالاإجادة وأهداف الإتقان ودور الجهد فيها، وأنماط أهداف التعلم، التي تدعمها وتعمل على رفعها، والقواعد الفصلية التي قد تعوق التنافس،والمقارنات بين أداء الافراد وأقرانهم.

آراء المعلم ومعتقداته

بالاستشهاد بالبحوث المناسبة، فإن ديمر (٢٠٠٤م) يوضح أن إدراك المعلم الذاتى، للكفاءة يتصل باعتبار قدرة طلابه / طالباته في مساعدة الطلبة على أن التعلم، وكذلك آراء المعلم فيما يتصل باعتبار قابلية تطويع الذكاء، والتاثير على الأهداف التي يعمل / تعمل على دفعها في الفصل. بينما نجد أن المعلمين ذوي الإدراك الضعيف بالكفاءة يميلون إلى ضخ جهد بسيط في تخطيط الدروس، وإيجاد المصادر، وإظهار قليلا من المثابرة مع الطلبة، الذين لديهم صعوبات .. و يستخدمون نوعية متغايرة محدودة في طرق تدريسهم. وبشكل معاكس، فإن المعلمين ذوي الإدراك العالي بالكفاءة يستخدمون نوعية متغايرة أكبر، كما أنهم أكثر مثابرة مع طلبتهم، ذوي الصعوبات، ويزيدون من جهدهم في إيجاد المصادر، كما أنهم ينمون دروسا تستنفر ذكاء الطلبة بشكل اكبر. وفي فصل "نيل"، يوصل المعلم وجهة نظر بأن الجهود في تدريس أسلوب آخر، يمكن أن تكون عديمة الجدوى بسبب عدم نضج الطلبة، وبهذه الوسيلة تتواصل المعلمة؛ إذ تنقل إلى طلبتها مخاوفها وشكوكها بخصوص كفاءتها الذاتية. لقد كان لدى معلمة "تود" الإرادة في أن تتكيف مع صعوبة "تود" في الكتابة بيديه لذلك فإنها استطاعت أن تسهم في تقدم "تود" نحو تحقيقه للهدف التعلمى.

إن المعلمين الذين يؤمنون بأن الذكاء هو أمر قابل للتطويع، هم أكثر قبولا أو ميلا لتوضيح النجاح والفشل في مصطلحات معبرة عن الجهد ودعم الاهداف التعليمية، بينما يميل المعلمون الذين يؤمنون بأن الذكاء ذو قدر ثابت، غير قابل للتطويع إلى تفسير النجاح والفشل كعاملين يرتبطإن بالقدرة أو عدمها، كما أنهم أكثر ميلاً لتبني توجه الهدف الإجرائى، بالإقرار بتأثير نظرية الكفاءة - الذاتية ونظرية الذكاءات أوالتحدى، التي يمكن أن تسم المعلم بأنه غير قادر على التأثير على أداء الطالب نتيجة نقص الكفاءة و/أو رؤية الذكاء وعلى أنه عامل ثابت.

مفاتيح متعلقة بالأهداف التعليمية

في نموذج "تود" يتم إخبار الطلبة بشكل جيد بمدى تقدمهم في الكتابة؛ إذ كانت مهمتهم هي تحسين مهاراتهم في الكتابة، دون الاقتصار على مجرد تكملة المهمة .. ومن خلال تغذية راجعة منتظمة وتشجيع دائم، فإنهم كانوا قادرين على أن يروا الوسيلة اللازمة لتحقيق هذا الهدف. في فصل "نيل" كان التأكيد على إكمال العمل (المهمة) واتباع التعليمات، بينما غاب هدف تعلم الرياضيات لدى الطلبة. وحسبما يقول ديمبر (٢٠٠٤م)، فإن المعلمين يؤسسون لتوجهات الهدف في الفصل، من خلال توفير المفاتيح الخاصة بممارساتهم التدريسية المتعلقة بالأهداف، التي يرغبون من طلبتهم تحقيقها .. إن الاستراتيجيات التالية يمكن أن تتعاون فيما بينها، داخل الفصل، لتوجه الطلبة نحو أهداف التعلم.

- قم بتطوير أهداف التعلم لدى الطلبة في اتساق مع احتياجات المنهج المدرسي .. وبينما قد تصف المدرسة أو المقاطعة أو الولاية مواصفات المناهج المطلوبة، فإن المعلمين يمكنهم مراجعة هذه الأهداف في إجراءات مفهومة بالنسبة للطالب، ويمكن التعاون من أجل تحقيق الأهداف المهمة للمتعلم.
- أشرك الطلبة واجعلهم يندمجون في تطوير أهداف التعلم، من خلال تكملة المخطط المعرفي (يعرف – يرغب – يتعلم) (انظر شكل (١٠-٢)). إن هذا النمط من الخرائط أو المخططات المعرفية يسمح للطلاب بأن يوضحوا ما الذي يعرفونه عن مقرر ما، ويضعون أهدافًا نوعية لما يرغبون في تعلمه، وبعد القراءة أو تكملة الأنشطة الفصلية أو المشروعات الفصلية، يناقش الطلبة ما تعلموه بالفعل.
- يتم تحليل التكليفات أو التعيينات التي تعلق على السبورة إلى أهداف محددة سلفًا.

- قم بعقد لقاءات تعلمية فردية مع الطلبة، على أسس منتظمة لمراجعة تقدم الطالب نحو أهداف التعلم.
- اسأل طلبتك عما تعلموه أثناء مراجعة الأداءات اليومية أو الدروس.
- أحدث نوعًا من الربط بين التعيينات وهدف التعلم .. وتجنب التأكيد على العمل المطلوب أو التعيينات التي تحتاج إلى ضرورة إكمالها، واحتفظ بالتركيز على هدف التعلم. ويتضمن شكل (١٠-٣) نماذج وأمثلة لأهداف إكمال المهمة والأهداف التعليمية.

أنماط أهداف التعلم :

بالإضافة إلى الاحتفاظ بالتركيز على الأهداف التعليمية، فإن شانك (٢٠٠٣م) يصف ثلاث خصائص مهمة للأهداف التي يمكنها أن تؤثر على دافعيتهم والتخصص والصعوبات. إن الأهداف النوعية بشكل أكبر هي الأهداف الأكثر ميلاً أو قبولا لتحسين التعلم أو الدافعية، أكثر من الأهداف مثل: ابذل أقصى "جهدك".

شكل (١٠-٢): الخريطة المعرفية لـ: يعرف / يرغب / يتعلم

ما أعرفه	ما أرغب في أن أعرفه	ما تعلمته

إن هذه الخريطة المعرفية يمكنها أن تساعد الطلبة في التعرف على الخلفية المعرفية، التي يتعاملون بها مع مشروع ما أو لنشاط تعلمي ما، كما يمكنها أن تشرك الطلبة أو تجعلهم يندمجون في تعرف الأهداف التعلمية وتقييم ما تعلموه بالفعل.

شكل (١٠-٣): نماذج لأهداف إكمال المهمة وأهداف التعلم:

المدرسة العليا

هدف إكمال المهمة:

- اكتب ورقة تقارن فيها بين اهتمامات معسكرات الاعتقال الألمانية ونظيرتها في اليابان.
- اكتب عن معسكرات الاعتقال في الولايات المتحدة الأمريكية.

هدف التعلم:

- صف وقارن بين معسكرات الاعتقال الألمانية ونظيرتها في اليابان، وبين معسكرات الاعتقال في الولايات المتحدة الأمريكية.

المدرسة الوسطى:

- هدف إكمال المهمة.
- فصل كامل في نصوص الرياضيات للصف الرابع.

هدف التعلم:

- فهم الكيفية التي يمكن بها حل المسائل الجبرية المتعلقة بالمعامل M.

المدرسة الابتدائية:

- هدف إكمال المهمة.
- اكتب الكلمات التي تمت تهجيتها في جمل كل أسبوع.

هدف التعلم:

- كن قادرًا على استخدام تهجئة الكلمات في مشروعات كتابية.

إن المعايير الأدائية النوعية، مثل تعلم كيفية استخدام الصفات الوصفية في فقرة ما تسمح للطلبة بأن يقيموا تقدمهم. كما أن أهداف المدى القصير، والتي تكون الغاية منها فهم الصورة العامة، تؤدي إلى دافعية أكبر وكفاءة ذاتية أكبر مقارنة بالأهداف التي تتحقق في المستقبل البعيد .. وهذا صحيح لاسيما للأطفال الصغار، الذين يستجيبون بشكل جيد للأهداف، التي يمكن تحقيقها في دقائق معدودة. وأخيرًا، فإن الصعوبة عامل مهم في تحديد الهدف. سوف يعمل الطلبة بشكل أصعب نحو الأهداف

الصعبة، مقارنة بالجهد الذي يبذلونه لتحقيق الأهداف السهلة، بقدر ما يمكنهم من الاحتفاظ بالأهداف الصعبة داخل نطاق استيعابهم وفهمهم.

بالإضافة إلى تلك الخصائص الثلاثة، فإن شانك يدلل – كذلك – على أن الدافعية والكفاءة الذاتية تتحسنان، عندما يتلقى المتعلمون تغذية راجعة تعمل على التقدم في تحقيق الهدف. إن التغذية الراجعة التي تعتبر تقدم الطالب نحو أهداف تعلمه، يمكنها أن تحسن الدافعية، عندما تنجح تلك التغذية الراجعة في توصيل قناعة مؤداها أن المتعلم كفء، ويمكنه أن يواصل تحسين أدائه باجتهاد.

القواعد التي تعوق التنافس ومقارنات الأقران

لكي نعظم توجهات الهدف التعلمى، فإنه على المعلمين أن يكونوا على حذر من الأنظمة المحفزة، والتي تسمح للطلبة بأن يقارنوا أنفسهم مع أقرانهم (ديمير، ٢٠٠٤، بالمر، ٢٠٠٥) . وفي مراجعتها للبحث المتعلق بالواقعة، فإن كوفينجتون (٢٠٠٠ م) تصف ان الكيفية، التي يمكن بها للفصول أن ترفع درجة التنافس، تميل إلى التشجيع على مقارنات الأقران، وتدعم توجه الأداء في الفصول التنافسية، ومن ثم تكون الأحوال المهيئة لكل من المدخل والتجنب الأدائي نظامًا. وعلى سبيل المثال في المدارس التي يتم فيها تشجيع التنافس، تعطى الجوائز لعدد قليل من الطلبة، كما نجد أن الطلبة الذين لديهم إدراك ووعي عاليان بالكفاءة الذاتية أكثر قبولاً وميلاً لتبني توجه إجرائى، والعمل باجتهاد لكسب الجائزة ولإظهار مدى كفاءتهم، ولكن تحت مثل هذه الضغوط من الأهداف التنافسية – حيث ندرة الجوائز – فإن متعلمين عديدين يميلون إلى تبني هدف التجنب الإجرائي / الأدائي كجهاز وقائى، يحميهم من الظهور بعدم الكفاءة في حالة مواجهتهم لحدث لا يفوزون فيه بالجائزة؛ إذ يميلون إلى الاستسلام، أأو عدم الاندماج؛ بهدف عدم التعرض للمقارنات غير المحببة إلى نفوسهم مع الأقران.

وكإجراء بديل للفصول التنافسية حيث لا يوجد فيها إلا رابحون محدودون، فإن كوفينجتون تجادل في ضرورة إيجاد "مساواة في الدافعية". ولتحقيق ذلك، فإن كوفينجتون تقترح "وحدة قياس معيارية" تكون متاحة للجميع، وتتعرف على التقدم الفردي للطالب وجهود التحسين التي يبذلها .. وطبقا لما تقوله كوفينجتون في مراجعة البحوث، فإن السماح للطلبة بأن يعدوا أهدافا تعليمية فردية، ويقارنوها بمستوى تقدمهم قياسًا بمستوى بدايتهم الخاص بهم، يعد أمرًا ذا منافع عديدة، ويتضمن استعدادًا أكبر لتولي زمام المبادأة في القيام بمخاطر ومواجهة الإثارة الأقل عند تأدية المهام، والقيام بتنظيم ذاتي أكبر لمرحلة ما فوق المعرفي والتفكير بعمق في المشكلات، التي ترتبط بمداخل الأداء والاهتمام الأكبر بالمادة الدراسية.

الفائدة والقيمة

إن الدافعية والاندماج يمكن أن يصلا إلى الذروة، عندما توضع فائدة الطالب والفوائد المتحققة له، والقيمة التي يراها متحققة له من الدافعية والاندماج في الاعتبار. وفي فصل "تود"، فإن كتابة نشرة تعريفية للوالدين تحقق منافع عديدة في عملية الكتابة .. وسواء أكانت المادة الدراسية علومًا ام رياضيات ام قراءة ام فنون اللغة (يقصد بها الفنون الأربعة التي تتشكل منها أي لغة، وهى: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة - المترجم)، فإن البحوث المتواصلة أظهرت أن اهتمام الطالب بالمادة الدراسية وتقديرها بشكل واقعي يستند إلى وجود دوافع قوية لديه في الاندماج والإنجاز (جوثري وويجفيلد ٢٠٠٠ م، سنغ، جرانفيل وديكا ٢٠٠٢ م).

شكل (١٠-٤): عينة من الاسئلة التي تتعلق باهتمامات الطالب او قائمة تفضيلاته

يمكن للمعلمين أن يتعلموا ما يخص اهتمام الطالب بطرق مختلفة؛ إذ يمكنهم استخدام قائمة بهذه التفضيلات، أو إجراء مقابلة شخصية، أو عمل مؤتمر جماعي مع

طلبتهم، أو أن يطلب منهم الاشتراك في استبيان ذى أسئلة متعددة الإجابات (أى بلا نهاية وحيدة أو مفتوحة النهاية – المترجم)، ويحتوى كذلك على أسئلة أساسية بخصوص تفضيلاتهم التعليمية (استنادا إلى المجموعة العمرية). وثمة أدلة مناهج عديدة تحتوي على قائمة غير رسمية للاهتمامات، أو أن المعلمين يمكنهم تكوين قائمة خاصة بهم. ويتضمن الشكل السابق (١٠-٤) مثالا لمجموعة اهتمامات لطلاب المدارس الأساسية والوسطى (الإعدادية) والثانوية.

بالإضافة إلى تحديد اهتمامات الطالب، فإن إيجاد القيمة بالنسبة للمواد الدراسية أمر من شأنه أن يساعد في تحقيق الدافعية (بينتريك ٢٠٠٣). إن المتعلمين بحاجة إلى معرفة الكيفية التي تنتسب بها الأنشطة الأكاديمية إلى عالمهم الحقيقى، والكيفية التي تفيدهم بها في الوقت الحالى، والكيفية التي ترتبط بها بالأهداف البعيدة (مثل: مهارات العمل، ومهارات المهنة المزمع القيام بها). ويقدم بويكايرتس (٢٠٠٢م) الاقتراحات التالية لزيادة اهتمام الطالب وإحساسه بقيمة أهداف التعلم:

- كون المهام والأنشطة الهادفة ذات المغزى (القيمة والمضمون – المترجم) من خلال تذكير الطلبة بالقيمة الجوهرية، التي تمثلها المهام المطلوبة، وتطبيقاتها المحتملة في المواد الدراسية الأخرى وأنشطتها خارج المدرسة.
- البحث عن الاهتمامات الحالية للطلبة، وكيفية استشفاف اهتمامات المستقبل منها، والربط بين المحتوى الذي يدرسونه وهذه الاهتمامات بنوعيها.
- عرض شرائط فيديو أو مقتطفات من أخبار وجرائد، تلقي الضوء على أهمية التلاؤم مع المهارة المتاحة.
- طرح أسئلة على الطلبة الذين يتمتعون بدافعية في مواد خاصة أو مناطق خاصة؛ لتوضيح قيمة المهارة التي يتسمون بها بالنسبة للآخرين.

- السماح للطلبة بعقد لقاءات حوارية مع والديهم وأفراد آخرين في المجتمع المحلى، الذي يقيمون به؛ لمعرفة الكيفية التي يمكنهم بها استخدام المهارة.
- استخدام نوعية متغايرة من الأنشطة؛ إذ إن استخدام النشاط أكثر مما ينبغي – حتى إذا كان أكثر الأنشطة إثارة وجاذبية – تجعله يفقد تلك الجاذبية والقبول لدى الآخرين.

إن تبنى تربويات تدريسية مثل التعلم المعتمد على مشروع يمكن أن تساعد المعلمين في استثمار اهتمام الطالب بهذه النوعية من التعلم (هيلم، ٢٠٠٤، جورو ٢٠٠٥، لانجووت ٢٠٠٤ م)، ففي التعلم القائم على مشروع ما، يختار الطالب مشكلة ما أو مشروعًا مًا، اعتمادًا على تفضيلاته التعليمية والبحوث التي أجريت في هذا الصدد، ثم يتم اختيار وسيلة أو أسلوب لعرض المعلومات، التي يتوصل إليها أمام بقية زملائه في الفصل، أو أي جمهور آخر.

يقترح سكارلو وفلاورداي ووليمان ٢٠٠١ م أنه على المعلمين إيجاد اهتمامات تطبيقية في المواد الدراسية التي يدرسونها؛ بحيث لا يكون لدى طلبتهم أية اهتمامات شخصية مسبقة بشأنه؛ إذ إن مثل هذه الاهتمامات تنشط من الناحية البيئية، وقد تتعدى أحيانًا حدود الاهتمام الشخصى. إن هؤلاء المؤلفين يقترحون ذلك لتوليد المواقف التي تحقق تلك الاهتمامات؛ حيث يستطيع المعلمون اختيار النصوص المحققة لهذه الاهتمامات، وتوفير الخلفية المعرفية المطلوبة لفهم المقرر، وإعطاء الطلبة اختيارات هادفة ذات معنى.

النصوص المثيرة للاهتمام

يقترح سكارو وزملاؤه (٢٠٠١م) أنه نظرًا لأن المعلمين يعتمدون على النصوص، وأن اختياراتهم يجب أن تعطى اهتماما حريصا؛ فإنهم يقترحون ثلاثة معايير لاختيار

النصوص: التماسك والملاءمة والخبرة. وباعتبار التماسك، فإن النصوص يجب ان تتضمن استنتاجًا بسيطًا وتنظيمًا جيدًا .. إن النصوص التي تتضمن ملامح تربط بين المعلومات المتعلقة بحياة القراء يمكن أن تزيد من اهتمامهم وتعلمهم. وأخيرًا، فإن النصوص المفعمة بالحياة قد تتضمن عنصرًا من التشويق والخبرة والأجزاء التي تبعث على الاندماج.

الخلفية المعرفية

يقترح سكارو وزملاؤه (٢٠٠١م) أيضًا أن الاهتمام يتحسن معدله، عندما يكون لدى الطلبة بعض من الخلفية المعرفية بالمادة. ويمكن للمعلمين أن يوفروا للطلبة ذوي الخلفية المعرفية باستخدام النصوص، التي بها مادة مألوفة بشكل أو بآخر. وبعقد مناقشات لجماعات صغيرة، فإنه يمكن للطلبة استجلاب خلفياتهم المعرفية من أجل التعلم. إن المخطط المعرفي: أعرف / أرغب / أتعلم (شكل ١٠-٢) يمكن أن يساعد المعلمين على تحديد الخلفيات المعرفية لدى طلبتهم ..

اختيارات ذات مغزى

يمكن أن يزيد الاختيار من اهتمام الطالب لأنه يعطي الطلبة إدراكًا بالتحكم، ويمدهم بفرصة لأن يكونوا مبدعين. إن الاختيار سيناقش فيما بعد بالنظر إلى قواعد الاستقلالية.

الكفاءة

في وجهه نظره المتعلقة بالدافعية، فإن بينترك (٢٠٠٣م) يبين بوضوح أن الطلبة الذين يؤمنون بأنهم قادرون، وأنه يمكنهم النجاح هم أكثر دافعية باعتبار الجهد والمثابرة والسلوك، مقارنة بالطلبة الذين يفتقدون إلى هذا النمط من الثقة .. وهذا البحث يترجم داخل ممارسات فصول المدرسة، والتي تتضمن توفير فرص النجاح وإعطاء تغذية

راجعة دقيقة، تستخدم اللغة التي تدعم الكفاءة، وتقدم تنظيمًا للدعم، وتقلل من الإثارة والقلق في الأداء.

فرص للنجاح

يمكن للمعلمين تصميم أنشطة تعلمية ودروس تعلمية، تطرح فرصًا للنجاح، ولكنها أيضا تتحدى الطلبة. ويمكن للمعلمين استخدام التفاضل في التكليفات أو التعينيات، التي يمكن للمتعلمين بها تلقي المستوى المناسب من التحدى. وعلى سبيل المثال، تستخدم الكتب التجارية عند مستويات قرائية مختلفة على الموضوعات نفسها.

تغذية راجعة دقيقة

يمكن للمعلمين إعطاء الطلبة تغذية راجعة دقيقة، تنظر بعين الاعتبار إلى الكفاءة الذاتية والتنافس والتركيز على تطور المنافسة والخبرة والمهارة. إن المعلمين يمكنهم أن يتركوا الطلبة يعرفون مستوى تقدمهم نحو إنجاز الأهداف التعلمية كمقابل لإصدار الأحكام التقييمية، التي تضع في اعتبارها قدرات الطلبة، فعلى سبيل المثال يمكن للمعلمين أن يستخدموا ملاحظات أو تعليقات من قبيل: "لقد تحسنت قراءتك بدرجة كبيرة عما كانت عليه في بداية العام" بدلاً من "لازال مستوى قراءتك أقل من مستوى القراءة في هذا الصف".

اللغة التي تتواصل فيها الكفاءة

يمكن للمعلمين استخدام اللغة التي تدعم الإحساس بالكفاءة في مواجهة الإحباط (جرين، ٢م)، فعلى سبيل المثال قد يقع المعمون تحت إغراء القول في: "جوزيه، هذا ليس صعبًا عليك، هيا .. قم بأدائه، فأنت طالب ذكي للغاية". إن تعليقًا مثل ذلك التعليق ربما يقود جوزيه إلى التفكير بأنه مادامت المهمة ليست صعبة، فإنه لا يتطلب بالضرورة أن يكون في غاية الذكاء. وبدلاً من ذلك، فإن جرين (٢٠٠٢م) يوصي باستخدام

الجمل التي تمنح مزيدًا من الثقة، مثل: "إنني أعتقد بأنه إذا واصلت المحاولة فإنك سوف تحقق المطلوب" أو تلك الجمل التي تحمل تحديًا يستنفر مزيدًا من الجهد، مثل: "هذا أكثر صعوبة من النشاط الأخير الذي قمت بحله" كما يقترح جرين استخدام الجمل التي تؤكد أن الطلبة قادرون على الإيفاء بالتوقعات المطلوبة منهم أو أكثر منها، مثل: "لقد كان تكليفًا صعبًا، ولكن كل واحد كان قادرًا على إكماله بنجاح". وبالإضافة إلى ذلك، فإنه لابد من إعطاء الطلبة تغذية مراجعة منتظمة على أدائهم، وضرورة امتداحهم للتحسن الحادث في مستواهم، بدلاً من التركيز على تصنيفه فحسب (زيانج، ماك برايد وسولمون، ٢٠٠٣م). ويجب تجنب التعليقات التي توفر مقارنات اجتماعية للأداء (مثل: "لقد كان ذلك احسن تصنيف في الفصل". أو (أنت متأخر لمسافة كبيرة عن بقية زملائك) (ديمير ٢٠٠٤م).

تنظيم لتشجيع النجاح

بالإضافة إلى الممارسات السائدة، فإنه طبقًا لما يقوله سكنر وبيلمونت (١٩٩٣م)، فإن الكفاءة يمكن تدعيمها بوضع التنظيمات المطلوبة لذلك في الفصل، وطبقًا لما يقوله هؤلاء المؤلفون، فإن التنظيم يشير إلى وجود قدر ملائم من المعلومات عن الكيفية، التي تتحقق بها المخرجات المرغوبة، والتواصل الواضح للتوقعات، واستجابات المعلم التي يمكن توقعها. إن التنظيم والقواعد يشملان أيضًا طرح مساعدة آلية (أجهزة مساعدة - المترجم) لدعم وتصحيح استراتيجيات التدريس إلى المستوى، الذي يمكن المتعلم من النجاح. ويمكن للمتعلمين أن يصابوا – بسهولة - بالإحباط، عندما لا يعرفون المتوقع منهم أو الكيفية، التي يحصلون بها على المساعدة عندما يحتاجونها .. إن وضع هذا التنظيمات والقواعد في مكانها الصحيح يمكن أن يدعم الكفاءة ..

تقليل الأداء المصحوب بالاثاءة / التوتر

إن المتعلمين أكثر ميلا وقبولاً للإحساس بالدافعية والتركيز على الأهداف التعلمية، عندما يتمتع المناخ الفصلي بحالة من الاسترخاء والهدوء البعيد عن التوتر إلى أقصى درجة ممكنة .. ويقترح جود وبروي في (٢٠٠٣م) أن الأداء المتوتر يمكن أن يصل إلى أدنى معدلاته، عندما يتم تخطيط الانشطة التعليمية على أنها خبرات تعلمية، أكثر من كونها اختبارات. وعندما يتواصل المعلم مع طلبته في اعتبار الأخطاء فرصًا للتعلم. وقد يصبح الطلبة أكثر توترًا عندما يتم تقييمهم على كل تكليف يقومون به، بأن كل خطأ يتم احتسابه هو على حساب تصنيف مستواهم .. وفي فصل "نيل" الذي تم وصفه في بداية الفصل، فإن الاستجابات العقابية غير المتوقعة للمعلم في أداء "نيل" في الرياضيات ألقى بتبعاته على مستوى الأخلاق في الفصل.

الاستقلالية والذاتية

يمكن للمعلمين أن يدعموا الاستقلالية، بالسماح لطلبتهم بمزيد من الحرية، من خلال القواعد الفصلية، ويمكنهم إعطاء الأطفال توجهات في أنشطتهم التعلمية، وطرح اختيارات ذات معنى، وتجنب الاستراتيجيات الإجبارية مثل: التحكمات الخارجية والجوائز والضغوط. وقد أوضح العمل البحثي أن تجنب الاختيارات ذات المغزى يزيد من اهتمام الطالب واندماجه (فلاورداي وسكارو ٢٠٠٠م، بينترك ٢٠٠٣م)، ولكن قد تكون الاختبارات المتعددة أكثر من اللازم أمرًا غير حكيم، كما أن بعض الطلبة ربما يميلون إلى اختيار الممر أو الممشي الأقل مقاومة .. لننظر بعين الاعتبار إلى المثال التالى:

جوني وليكنز جيستك، معلم في مدرسة ابتدائية، يسمح لطلبته باختيار الكيفية التي يرغبونها في إكمال مهمتهم بها، فإذا تبني الطفل اختيار إما من قبيل: "هل يمكنني أن أودي أو أقوم بحل مسائل الرياضيات على السبورة ؟" فإن المعلم يستجيب على هذا

النحو: "إني لا أعرف كيف، فلم يسبق لنا أن نفذنا هذا الاختيار من قبل .. دعنا نر ما إذا كان الأمر سينفع أم لا."، ويكون كل من المعلم والطلبة آنذاك قد استطاعوا أن يقرروا ما إذا كان الاختيار قد ساعد بالفعل في جعل الأطفال يتعلمون أم لا، أو أنه من الحكمة أن يجربوا الاختيار نفسه مرة أخرى في وقت لاحق أم لا.

وعلى الجانب الآخر، فإن هناك بعض الاختيارات التي تتعارض أو تتداخل مع التعلم، فعلى سبيل المثال يوجد في الفصل السابق نفسه طالبان، يجلسان قبالة بعضهما البعض لتكملة تعيين ما، فيشتتان جهود بعضهما البعض، ويخبرهما المعلم بأن اختيار جلوسهما في الفصل لايخدم التعلم، ولا يأتي بنتائج طيبة، وأنهما بحاجة إلى عمل اختيار مختلف في التو واللحظة. إن هذا المعلم يوفر الدعم اللازم للاستقلالية لدى الطلبة أو الأطفال، من خلال السماح لهم باتخاذ قراراتهم، التي يجب أن تكون داعمة للتعلم.

- يمكن للمعلمين طرح اختيارات بأساليب عديدة، تتضمن ما يلى:
- اختيار منهج ما لعمل التقرير.
- اختيار كتاب للقراءة.
- اختيار مشروع.
- اختيار مكان الجلوس أثناء الأداء الذاتى.
- اختيار التكليف أو التعيين؛ حيث يصف توملينسون (٢٠٠١م) استراتيجية واحدة لطرح الاختيارات المتعلقة بالتكليفات أو التعيينات على الطلبة. ويقدم كل من شكل (١٠-٥)، وشكل (١٠ – ٦) أمثلة لتلك الاختيارات.

شكل (١٠-٥): لوحة "تيك - تاك - تو" لدراسة تهجئة الكلمات:

تخير ثلاثة مربعات مائلة أو أفقية أو عمودية تحقق شرط الفوز "تيك - تاك- تو"		
اطلب من زميلك أن يسمع لك ما حفظته أنت من كلمات التهجئة.	اكتب الكلمات التي تهجيتها في ترتيب ألفبائى.	اكتب قصة مستخدما أكبر عدد ممكن من الكلمات، التي تهجيتها قدر استطاعتك.
ارسم صورة للكلمات التي قمت بتهجيتها.	قم بأداء امتحان تهجئة كلمات.	التقط ثلاث كلمات صعبة لإضافتها إلى قائمة التهجئة الخاصة بك، وضعها في قاموسك، ثم قم بممارسة تمرينات التهجئة عليها.
استخدم الكلمات التي قمت بتهجيتها في جمل من عندك .	كون الهرم الكلمى[1] لكل كلمة قمت بتهجيتها .	اكتب مرادفًا ومضادًا لكل كلمة قمت بتهجيتها.

وبالنسبة لهذه اللوحة "تيك - تاك - تو" فإن الطلبة يستطيعون الاختيار بثلاثة أساليب مختلفة؛ ليتعلموا هجاء الكلمات التي يحفظونها .. وربما يستطيع الطلبة الوصول إلى أفكار مختلفة. ومن الممكن تطبيق هذه الشبكة من الخانات على مواد دراسية أخرى أو وحدات دراسية متعددة.

١ الهرم الكلمي: ويعني به كل ما يمكن اشتقاقه من كلمات ذات صلة بالكلمة ، التي تتم تهجيتها : الفعل / الاسم / الصفة / الظرف / الحال ، وتوضح حسب عدد حروفها ، الأكبر قاعدة الهرم ، والأصغر بعدها حتى تصل إلى أقل كلمة في عدد حروفها ، فتكون هي قمة الهرم - المترجم) .

شكل (١٠-٦): لوحة "تيك - تاك - تو" لوحدة دراسات اجتماعية عن أستراليا:

مع مجموعتك، قم باختيار ثلاثة مربعات مائلة أو أفقية أو عمودية تحقق شرط الفوز بلعبة "التيك - تاك - تو"		
استخدم معلومات من ثلاثة مصادر مختلفة على الأقل، وقم بعرض يوضح الجغرافيا الفيزيائية، والعادات، والقضايا التي تواجه أستراليا، وشارك زملاءك في الفصل في العرض.	استخدم – على الاقل – ثلاثة مصادر مختلفة، وقم بدراسة أحد المشاهير في تاريخ أستراليا، واكتب يوميات شخصية أو أحاديث صحفية، كما لو أنها كتبت بلسان الشخصية، وشارك زملاءك في الفصل.	استخدم الكتاب المدرسى، وثلاثة مصادر أخرى، وقارن بينهما موضحًا أوجه الخلاف بين حكومتى: أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية. اعد نتائجك في صورة بوستر تعلقه لزملائك في الفصل، ربما ترغب في استخدام أشكال فن [1].
استكمل حل الكلمات المتقاطعة الخاصة بأستراليا.	قم بحل اللغز الخاص بالوحدة التي درستها عن أستراليا.	كون شكلاً بيانيًا عن المدينة العاصمة في أستراليا.
كون شكلا إحصائيا لتبين الكيفية، التي تكونت بها الطبيعة الجيولوجية لأستراليا.	أعد ملصقًا سياحيًا عن أستراليا يتضمن: المناخ / الجغرافيا / المواقع التي تحب أن تشاهدها / وسائل النقل / والثقافة العامة .	استخدم الكتاب المدرسي مع ثلاثة مصادر أخرى مختلفة، على الأقل وحدد البدايات الزمنية للأحداث المهمة في تاريخ أستراليا

بالنسبة لهذا النمط من لوحة "تيك / تاك / تو" فإنه يتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات من ثلاثة طلاب، ليكملوا اختيارهم للمربعات الثلاث التي يختارونها – على خط واحد – إما مستقيم أو مائل أو عمودى، والتي تكون اللوحة كاملة .

الارتباطية

إن إحساس الانتماء أو الارتباطية يمكن أن يكون "دافعًا مؤثرًا" للغاية في الفصل، فالطلبة الذين يميلون إلى أن يكونوا محبوبين من قبل معلميهم وأقرانهم هم أسعد حالا في المدرسة، ولديهم قدر أكبر من المتعة في التعلم.

١ أشكال فن: اشكال تستخدم في تعليم الرياضيات البحتة ؛ إذ تعتمد على فكرة التظليل والفراغ – المترجم.

إن الإحساس بالارتباط له تاثير إيجابي على ثقة الطالب والعادات العملية، ومهارات التكيف والأداء الأكاديمي (فيورير وسيكنر ٢٠٠٣ م)، و إيجاد المناخ الفصلي المتسم بالتفاعل الاجتماعى، حيث يشعر كل فرد فيه بالانتماء، ويشعر كل الأطفال بقيمتهم (انظر الفصل الثامن) وتشجيع العلاقة "الطالب – المعلم" الإيجابية (انظر الفصل التاسع) بكونه مستمتعًا وقادرًا على استنباط المصادر الزمنية والطاقة للطلبة؛ لأن يشاركوا في الإحساس بالارتباطية.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن استراتيجيات التدريس تسمح للأطفال بأن يعملوا معًا ويتعلموا من بعضهم البعض لتحقيق الأهداف الأجتماعية، وكذلك الأهداف الأكاديمية. إن الممارسات التي تدعم الارتباط تتضمن تدريس الأقران والتعلم التعاوني ..وتساعد كذلك في زيادة الدافعية من خلال زيادة التقدير للذات، والاتجاهات الإيجابية صوب المادة الدراسية (دي آربيه، لونجيوفيل، هيوت، كادوبي ووينيكامين ٢٠٠٢م، وتوبنج وكامبل ودوجلاس وسميث ٢٠٠٣م)

تعزيز الجهد واستخدام استراتيجية:

في تلخيص أو إيجاز البحث المتعلق بالجهد، فان مارزانو وبيكرينج وبولوك (٢٠٠١م) أوضحوا أن المتعلمين يميلون إلى الربط بين النجاح والإخفاق، وبين القدرة والجهد والأطراف الأخرى من الناس أو الحظ. وباعتبار الدافعية في الفصل، فإن الإيمان بقيمة الجهد - بما يعني الجهد الوارد في استخدام استراتيجيات تعليمية جيدة - هو أكثر الأدوات فائدة .. وبينما لايعتقد كل الطلبة بأهمية الجهد، فإن المعلمين يمكنهم مساعدة هؤلاء الطلبة على تغيير معتقداتهم من خلال التدريس لهم، وتعظيم الصلة بين الجهد والإنجاز .. من خلال المشاركة في أمثلة شخصية للأوقات، التي يقلب فيها الجهد والمثابرة النتائج رأسًا على عقب، رغم الفشل الأولى. كما أنهم يستطيعون أن يوجهوا

طلبتهم إلى القراءة والاطلاع على سير المشاهير، الذين تمكنوا بمثابرتهم أن ينجحوا رغم العراقيل الضخمة التي واجهوها.

يقترح بويكايرتس (٢٠٠٢م) أن الطلبة يمكن مطالبتهم بتوقع الجهد المطلوب لمهمة ما، وانعكاس ذلك عليها بعد إكمال وإنجازالمهمة. وبهذه الطريقة، يبدأ المتعلمون في فهم الصلة أو الرابط بين الجهد والإنجاز، ويبدأون كذلك في تنظيم الجهد الذاتي المبذول. وعندما يستطيع الطلبة إدراك الصلة بين النجاح والجهد، واستخدام استراتيجيات جيدة، فإنهم بذلك يكونون أكثر ميلاً وقبولاً لأن يثابروا ويواصلوا جهدهم، عندما تبدو المهام المطلوبة صعبة.

إن المعلمين المدركين لتطبيق الناتج البحثي على الدافعية يعلمون جيدا طبيعة المعتقدات والآراء، التي يجلبها المتعلمون معهم إلى الفصل، باعتبار الأهداف والكفاءة والأسباب المؤدية إلى النجاحات، وكذلك إلى الإخفاقات، وقيمة التعلم. إن المعلمين يمكنهم استخدام (المفاتيح التدريسية / الإشارات الخاصة)، والممارسات التي تساعد المتعلمين على تبني الأهداف التعلمية والآراء الشكلية بخصوص الكفاءة، وأهمية الجهد. وبالإضافة إلى ذلك، يمكن للمعلمين استخدام الممارسات، التي تنبني على اهتمامات الطالب، وتدعم الكفاءة والاستقلالية.

المتعلمون الرافضون للتعلم

ياتي المتعلمون إلى المدرسة، ولديهم مستويات وآراء مختلفة الدافعية، والحماس للتعلم، مثله مثل الآراء الدافعية، يمكنه أن يختلف حسب المادة الدراسية، والزمن وخصائص المتعلم. وقد تكون لدى الطلبة نسبة مرتفعة من الدافعية في مادة ما أو منطقة ما مثل القراءة، ولكن قد تقابلها دافعية منخفضة النسبة وآراء غير متميزة، تتعلق بالكفاءة في مادة أخرى مثل الرياضيات والعلوم. وكما رأينا من قبل في مثال "نيل "، فقد يبدأ الطلبة العام الدراسي بمستويات عالية (مرتفعة) من الكفاءة – الذاتية و / أو القيمة

والاعتماد على الخبرات، وهذه الآراء يمكن ان تتغير. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الطلبة يمكنهم أن يبدأوا رحلة تمدرسهم كصغار بآراء ذات دافعية إيجابية، ولكن بالنسبة لطلبة كثيرين سرعان ما تبدأ هذه الآراء في التغير، وسرعان ما يخفت تأثير الدافعية، ويذبل وميضها في سنوات المدرسة الوسطى. إن الطلبة الذين لديهم عيوب تعزى إلى تاريخ ما سابق من الفشل الدراسى، وعوامل أسرية أو ثقافية أو إعاقات مثل اضطرابات سلوكية، أو اضطرابات تعلمية تنجم عنها اتجاهات ضعيفة نحو التعلم، بالإضافة إلى كفاءة ذاتية منخفضة المستوى، يمكن – حينئذ - للمعلمين أن يعملوا على زيادة معدل الدافعية لدى هؤلاء المتعلمين الرافضين بأساليب عديدة، تتضمن إدراكهم للتاثير المتبادل بين الاندماج، وتغيير آراء المتعلم، مع الحذر الكافي عند استخدام الجوائز.

التاثير المتبادل للاندماج

يمكن أن يكون لاندماج الطالب وسلوك المعلم تأثير متبادل فيما بينهما، من حيث أن المتعلمين الذين لديهم حماس ورغبة ولهفة على التعلم، هم أكثر اعتمادًا في تلك الصفات على المعلم. وعلى الجانب الآخر، فإن المتعلمين الذين يظهرون أداءات سلبية نحو التعلم قد يتأثرون في ذلك بسلوكيات المعلم، التي تحدث نوعًا من الإحباط للدافعية لديهم (سكنر وبيلمونت ١٩٩٣م). ربما يتخذ المعلمون سبيلاً آخر بعيدًا عن أولئك المتعلمين، و يعملون على تركيز جهد أكبر للطلبة الذين يبدو أنهم يقدرون التعلم. إن الجهد الواعي المدرك بحاجة إلى أن يحطم هذا النمط، فالمعلم الحكيم يمكنه أن ينظر بعين الاعتبار إلى قلق الطالب أو تبرمه كإشارة واضحة لاحتياج الأطفال إلى دعم للنجاح ومواد تعليمية، وأنشطة أكثر، ذات نطاق أكبر في الفصل.

تغيير الآراء

إن آراء المتعلمين عن الأهداف التي تتسم بالدافعية والكفاءة الذاتية والصلات بين النجاح والفشل تتأثر بعوامل عديدة، منها: الخبرات والوالدين والمعلمين والأقران (الترمات وبوميرزيتز ٢٠٠٣م بويكايرتس ٢٠٠٢، وإسكالييه وآخرون ١٩٩٨م). إن الطلبة ذوي سجل (تاريخ) في الفشل الأكاديمي أو ذوي الوالدين المبالغين في اللوم والانتقاد، أو أولئك الذين يقارنون أنفسهم مع أقرانهم، ربما تتكون لديهم آراء تتعارض مع التعلم، كما أن المتعلمين الذين لديهم – على وجه الخصوص – كفاءة ذاتية منخفضة، قد يستفيدون من الصلة، التي يستشعرونها، فيما يتعلمون؛ لكي يغيروا آراءهم فيما يتعلق بالنجاح والفشل.

يقترح كرافن ومارش وديبوس (١٩٩١م) أن يرتكز التدريس بالنسبة للطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة على فحص كل من النجاحات والإخفاقات في مصطلحات، تركز على الجهد واستخدام الاستراتيجيات النوعية الملائمة لتحديد المهمة، هذا بالإضافة إلى تأكيد أن الطالب لديه القدرة لإكمال المهمة. وبالإضافة إلى ذلك، فإنه يمكن تشجيع المتعلمين على بذل الجهد، من خلال التركيز على النقطة، التي بدأوا منها والتقدم الذي أحدثوه، وألا يصيبهم الإحباط عند إجراء مقارنات لأدائهم مع أداء الأقران.

الجوائز والمكافآت

عندما لا تعمل بحوث الدافعية أو الإدارة الفصلية بشكل عام لصالح الاعتماد على ضرورة استخدام الجوائز والمكافآت (إيفرتسون وووراينشاين ٢٠٠٦م)، فإن الطلبة الاقل اندماجًا يمكنهم أن يتعرضوا لإغراء الدخول إلى عالم التعلم، من خلال استخدام الجوائز والمكافآت. وإذا تم ذلك بنوع من الحذر، يكفل تجنب تبني الأهداف الإجرائية والاعتماد على الجوائز العينية، فإن تأثيرها على الدافعية العرضية يمكن أن يكون محدودا ..

وحسبما يقول ريفي (٢٠٠٦ م)، فإن الجوائز لابد أن يكون لها ذلك التأثير المتناقض في بعديه؛ إذ بينما تتكفل الجوائز بتحسين إدراك الطلبة بالكفاءة، فإنها على الجانب الآخر تقلل من منسوب الاستقلالية، وهذا أمر يعتمد على الكيفية، التي تستخدم الجوائز. وعندما تستخدم الجوائز والمكافآت؛ لإعطاء المعلومات المتعلقة بالأداء، فإنها قد تحسن إحساس الطالب بالكفاءة. وعلى أية حال، فإنه على الرغم من أن الجائزة تعطى بأسلوب يوضح التحكم في السلوك – إذا قمت بذلك، فإنك عندئذ سوف تحصل على ما يحسن الكفاءة؛ فذلك يحجم احتياج الطالب إلى الاستقلالية، ومن ثم يحدث إحباطا للدافعية العرضية. ويوضح (ريفييز) أن الجوائز يمكن أن تكون إما محتملة أو غير محتملة،ومتوقعة أو غير متوقعة.

- ✓ **المهمة المحتملة** - جائزة تعطى لإنجاز المهمة مثل ورقة عمل.
- ✓ **المهمة غير المحتملة** - جائزة غير مقبولة لمهمة ما (مثل: الاستعراض فحسب).
- ✓ **الاندماج المحتمل** - جائزة تعطى لمجرد الاندماج في أداء مهمة ما.
- ✓ **الأداء المحتمل** - جائزة تعطى للأداء الجيد.
- ✓ **المتوقع** - جائزة تمنح بمرور الزمن في الأداء.
- ✓ **غير المتوقع** - جائزة غير معلنة، تمنح بمرور الزمن، وتعطى عقب ظهور السلوك المرغوب أو الأداء المطلوب.

ويبين ريفي ٢٠٠٦م أهمية تحديد غرض الجائزة، فإذا كان ذلك الغرض متوقفًا على مجرد إعطاء تغذية راجعة، تتصل باعتبار الأداء، فإنه لن يكون من المحتمل أن تضر بالدافعية العرضية. ولكي نتجنب استخدام الجوائز من أجل التحكم في السلوك، فإن ريفي يقترح أن الجوائز التي تهدف إلى إحداث درجة أقل من التحكم السلوكي لابد أن تكون جوائز معنوية (غير ملموسة أو عينية – المترجم) وغير متوقعة ومحتملة الأداء.

وعلى سبيل المثال، فعندما أظهرت ماري تحسنًا في أداء التهجئة، فإنها ستكافىء بالامتداح: (انظري إلى أي مدى تحسن مستواك، عما كان عليه في بداية العام ")، هذه المجاملة الرقيقة ستعطي مارى المعلومات، التي تمكنها من الكفاءة، ولكنها لن تستبعد – بأي حال من الأحوال – إمكانة وجود درجة من درجات التحكم.

ويقدم ويتزل ومرسيه ٢٠٠٣ م الخطوط الإرشادية التالية لاستخدام الجوائز :

- تجنب استخدام الجوائز في الأنشطة التي تكون فيها الدافعية متوافرة لدى الطلبة لإكمال مهمة، أو في المهام التي تعد سهلة بالنسبة للطلبة.
- قدم الجوائز فقط بعد تأكد الطلبة بأنفسهم من قيمة النشاط الذي يؤدونه (أنه يستحق جائزة بالفعل – المترجم).
- زاوج بين الجوائز والامتداح والتشجيع، بغض النظر عن جهد الطالب، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة وقيمة المهمة.
- تجنب تطبيق قواعد الجائزة في الحالات، التي يتنافس فيها الطلبة؛ من أجل الجوائز فحسب.
- إذا رفض الطلبة أداء مهمام معينة، وانعكس ذلك على قيمة وغرض المهمة، فعليك بتغيير المهمة لكي تكون ذات دافعية أكبر . . وإذا أمكن فلتجعل ذلك قبل طرح أو عرض جائزة عينية ملموسة.
- استخدام جوائز غير عينية أكثر من الجوائز العينية.

ولعرض مثال لاستخدام الجوائز، فقد وجد سيلف براون وماثيوز أن الاحتمالية نظام تعاقدى؛ حيث يتعاقد الطلبة – بشكل فردي – مع المعلم، محققًا مزايا تفوق النظام الاقتصادي الماخوذ به، والذي تتواءم فيه الأهداف والجوائز خلال المجتمع الفصلى. إن الطلبة الذين يندمجون في عقود محتملة، يتبنون أهدافًا تعلمية أكثر من الأهداف

المدرجة في النظام الاقتصادي المشار إليه. ويقترح الباحثون أنه إذا استطاع نظام الجوائز المحافظة على الأسس الفردية، فإن الطلبة سيكونون أقل ميلاً وقبولاً لأن يقارنوا مستوى تقدمهم مع نظيره لدى أقرانهم، ويكونون أكثر ميلا أو قبولا لأن يكونوا ناجحين، ولأن يشعروا بإدراك أعمق لإنجازهم في أعمالهم.

دائرة الشجاعة

ثمة دليل يمكن استياقه من الدافعية الأدبية في أن هذه الممارسات، الداعمة للدافعية، تدعم كذلك المعتقدات والآراء الأساسية لدائرة الشجاعة، لاسيما عندما يوضع في الاعتبار منسوب الاجادة والإتقان. إن الطلبة الذين يستشعرون الكفاءة، هم أكثر ميلاً لأن تكون لديهم رغبة التعلم. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الدافعية تتحسن عندما يكون لدى الطلبة إدراك بالانتماء أو الارتباط مع المجتمع الفصلى. إن الممارسات التي تسمح للطلبة بالعمل معا، وكذلك المحافظة على الإحساس بالمجتمع الفصلى، والعلاقات "الطالب – المعلم" الايجابية بهدف إظهار زيادة الدافعية،بل والقواعد التي تزيد من درجة الاستقلالية أو الذاتية، ترتبط بصورة جيدة مع نظرية التحديد / التصميم الذاتى.

إن الطلبة ذوي الاستثمار الأكبر في الانشطة التعلمية، عندما يساعدون بعضهم البعض في تطوير أهداف تعلمية، تكون لديهم اختيارات ذات مغزى عن الكيفية التي ينجزون بها هذه الأنشطة. و الاعتقاد الوحيد في دائرة الشجاعة غير الواضح – بصورة فعلية – في بحوث الدافعية، هو ما يتصل بالعطاء وكرم النفس. وعلى أية حال، فإن العلاقات الراعية بين المعلمين من جهة، والطلبة وأقرانهم من جهة أخرى ترفع منسوب كل من الكفاءة والانتماء، وتسمح للطلبة بأن يقوموا بدور المعلم الخصوص، وأن يوفروا دعمًا أكاديميًا للآخرين، الذين تتحسن خبراتهم وكفاءتهم الذاتية ودرجة انتمائهم.

ملخص الفصل

يمكن للاندماج والدافعية أن يصلا إلى قمة تأثيرهما وتعظيم ذلك التأثير في الفصول المدرسية، عند تأكيد أهداف تعلمية كمقابل لتأكيد إكمال المهمة، ذلك التأكيد الذي يرفع من منسوب الكفاءة الذاتية، ودرجة الارتباط والاستقلالية، والتي تؤكد جهود الطالب واهتماماته (تفضيلاته)، والقيمة التي تمثلها الأنشطة الأكاديمية بالنسبه له .

في الفصول التي تعمل على زيادة درجة الاندماج الأكاديمي (الإشراك)، يقوم المعلمون بتوفير أهداف تعلمية سائدة، وصلات فعلية للعالم الواقعي، ترتبط بهذه الأهداف والاختيارات ذات المغزى، والمتعلقة بم نعلمه ومتى نعلمه، وكيف نعلمه، وكذلك الأنشطة والمواد والوسائل التعليمية الشيقة، التي تتسم بأنها مألوفة ومفعمة بالحياة والجدة، والأهمية والتلاؤم. وعلى النحو نفسه، فإن المعلمين في الفصول ذوي الاندماج الأكاديمي المرتفع أكثر اهتمامًا بتوفير الدافعية للطلبة، من خلال إشراكهم في إعداد وتهيئة الأهداف التعلمية، وزيادة الجهد، وتوفير الشرح اللازم لتحقيق النجاح، وكذلك توفير الاختيارات ذات المغزى.وبالنسبة للمتعلمين الرافضين أو المقاومين، فإن المطلوب – بالإضافة إلى الجهد الأكبر – أن تكون هناك تغييرات مقصودة؛ أي أن يخطط لها جيدًا؛ مما يساعدهم على تعديل اتجاهاهم وآرائهم الدافعية، وإغرائهم بالاندماج في عملية التعلم. إن المعتقدات أو الآراء التي تحتكم إليها دائرة الشجاعة، ترتبط جيدًا بهذه النظريات من الدافعية والإدارة الفصلية البناءة.

مصادر الفصل:

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84 (3), 261-271.

Altermatt, E. R, & Pomerantz, E. M. (2003). The development of competency-related and motiva¬tional beliefs: An investigation of similarity and influence among friends. Journal of Educational Psychology, 95(1),111-123.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman.

Boekaerts, M. (2002). Motivation to learn. Retrieved on January 5, 2005, from International

Academy of Education Si International Bureau of Education Web site: http://www.ibe.unesco.

org/publications/Practices.htm

Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M,, Si Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. Psychology in the Schools, 40(4), 417-427.

Connell, J. P., Halpern-Felsher, B. L., Clifford, E., Crichlow, W., & Usinger, P. (1995). Hanging in

there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether African American

adolescents stay in high school. Journal of Adolescent Research,10(1), 41-63.

Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review.

Annual Review of Psychology, 51(1),171-200.

Covington, M. V., & Mueller, K. J. (2001), Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/-avoidance reformulation. Educational Psychology Review,13(2), 157-177.

Craven, R. G., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (1991). Effects of internally focused feedback and attri¬butional feedback on the enhancement of academic self-concept. Journal of Educational Psychology, 83(1),17-27.

d'Arripe-Longueville, F., Gernigon, C., Huet, M. L, Cadopi, M., & Winnykamen, F. (2002). Peer tutoring in a physical education setting: Influence of tutor skill level on novice learners' motivation and

performance. Journal of Teaching in Physical Education, 22(1),105-124.

Deemer, S. A. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. Educational Research, 46(1), 73-90.

Eccles , J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg, (Vol. Ed.), Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development (5th ed., pp. 1017-1095). New York: Wiley.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues. New York: Lawrence Erlbaum.

Flowerday, T. and Schraw, G. (2000). Teacher Beliefs About Instructional Choice: A Phenomenological Study. Journal of Educational Psychology, 92(4), 634-645.

Fredricks, J. A., Blumenfield, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential for the concept and state of the evidence. Review of Educational Research, 74(1), 59-110.

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engage¬ment and performance. Journal of Educational Psychology, 95(1),148-162.

Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). Looking in classrooms (9th ed.). Boston: Allyn and Bacon. Green, S. K. (2002). Using an expectancy-value approach to examine teachers' motivational strategies. Teaching and Teacher Education,18(8), 989-1005.

Greene, B., & Miller, R. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. Contemporary Educational Psychology, 21(2),181-192.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), Handbook of reading research: Volume III (pp. 403-422). New York: Lawrence Erlbaum.

Helm, J. H. (2004). Projects that power young minds. Educational Leadership, 62(1), 58-63. JL1YOW, A. S. (2005). Shifting engagements in figured worlds: Middle school mathematics students'

participation in an architectural design project. Journal of Learning Sciences, 14(4 35-68. Kohn, A. (1999). Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and

other bribes. Boston: Houghton Mifflin.

Langhout, R. D. (2004). Facilitators and inhibitors of positive school feelings: An exploratory study. American Journal of Community Psychology, 34(1),111-127.

Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). Classroom Instruction that Works. Alexandria, Virginia:ASCD.

National Research Council & Institute of Medicine. (2004). Engaging schools: Fostering high

school students' motivation to learn. Washington, DC: National Academy Press.

Palmer, D. (2005). A motivational view of constructivist-informed teaching. International Journal

of Science Education, 27(15),1853-1881.

Pintrich, R. P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. Journal of Educational Psychology, 95(4), 667-686.

Reeve, J. (2006). Extrinsic rewards and internal motivation. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues. New York: Lawrence Erlbaum.

Roeser, R. W., Midgley, C., 6z Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environ¬ment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediat¬ing role of goals and belonging. Journal of Educational Psychology, 88(3), 408-422.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic moti

vation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68-78.

Schraw, G., Flowerday, T., & Lehman, S. (2001). Increasing situational interest in the classroom.

Educational Psychology Review,13(3), 211-224.

Schunk, D. H. (1996). Goals and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. American Educational Research Journal, 33(2), 359-382.

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. Reading and Writing Quarterly, /9(2),159-172.

Self-Brown, S. R., & Mathews, L. (2003). Effects of classroom structure on student achievement goal orientation. Journal of Educational Research, 97(2),106-112.

Singh, K., Granville, M., & Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of moti¬vation, interest, and academic engagement. The Journal of Educational Research, 95(6), 323-333.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. Journal of Educational Psychology, 85(4), 571-581.

Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. (2nd Ed.) Alexandria, VA: ASCD.

Topping , K. J., Campbell, J., Douglas, W., & Smith, A. (2003). Cross-age peer tutoring in mathe¬matics with seven- and 11-year-olds: Influence on mathematical vocabulary, strategic dia¬logue, and self-concept. Educational Research, 45(3), 287-308.

Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer–Verlag. Witzel, B. S., & Mercer, C. D. (2003). Using rewards to teach students with disabilities. Remedial and Special Education, 24(2), 88-97.

Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orien¬tations to predict students' motivation, cognition, and achievement. Journal of Educational Psychology, 96(2), 236-250.

Xiang, P., McBride, R., & Solmon, M. A. (2003). Motivational climates in ten teachers' elementary physical education classes: An achievement goal theory approach. The Elementary School Journal, 104(4 71-92.

الفصل الحادي عشر
النظام والفوضى والعنف

إن سوء التصرف والعقاب، ليسا طرفين متناقضين، يلغي أحدهما الآخر، بل إن الأمر خلاف ذلك تمامًا؛ إذ إنهما يتعهدان بعضهما بالرعاية، ويدعم كل منهما الآخر.

هايم جينوت

على الرغم من بذلهم أحسن جهودهم في تنمية المجتمع الفصلي وإشراك الطلبة بفاعلية مؤثرة في أنشطة تعليمية ذات مغزى وهادفة، واستثمار الاستراتيجيات التربوية الكفيلة بمقاومة أو منع المشكلات التنظيمية، فقد يواجه المعلمون سلوكيات من طلبتهم، تتعارض مع عمليات التعلم في الفصل وفي المدرسة. إن الهدف من هذا الفصل يكمن في استكشاف مدى التحديات التنظيمية والممارسات اللائقة والمقبولة لمعالجة مثل هذه القضايا.

اتجاهات تنظيمية:

في مدارس اليوم، قد يواجه المعلمون مدى من القضايا التنظيمية – يبدأ من الاضطرابات أو الإزعاجات التافهة، وتشتيت الانتباه، والسلوكيات غير المحترمة أو المقبولة، ويتصاعد إلى انتهاكات خطيرة، مثل: المضايقة والمشاغبة والعدوانية والعنف. وعلى سبيل المثال، ففي استطلاع رأى لاتجاهات المعلمين بخصوص القضايا المدرسية، ونسبة المعلمين الذين أدلوا بأنهم يتعاملون مع قضايا تنظيمية دائمة ومتكررة الحدوث، كانت النسبة عالية (لانجدون، ١٩٩٧، كما هو موضح في الجدول (١١).

ومن ضمن القضايا الأكثر خطورة ولكن أقل في مرات حدوثها، أن أفاد المعلمون بأن أكثر القضايا التي واجهوها هي السرقة سواء كانت نقودًا أو ملكية خاصة تنتمي إلى طلبة آخرين أو معلمين أو إداريين، وكذلك تخريب ممتلكات المدرسة أو سرقتها، واستخدام أو شراء المخدرات في المدرسة،و المشاجرات العرقية، أو حمل المدى والصواعق الكهربية أو أية أسلحة أخرى في المدرسة .. وقد أوضحت مسوح حديثة أكثر للمدارس أن هذه هي القضايا نفسها التي يدوم تأثيرها على المناخ الفصلي والطالب واتجاهات المعلم (المركز القومي لإحصائيات التعليم، ٢٠٠٧م)

في مسح، ضم ما يزيد على ٧٠٠ معلم، فقد طلب كيمبر لنج ووانتلاند (٢٠٠٢م) من المعلمين المشاركين في المسح أن يصفوا التغييرات الحادثة في القضايا التنظيمية طوال أخر عشر سنوات، وقد أفاد المعلمون بالاتجاهات التالية: كان الطلبة أقل احترامًا، ويفترض تبعًا لذلك أنهم أقل إحساسًا بمسئوليتهم، وكانوا أكثر تعجلا واندفاعًا، وغير ملتزمين، وعدائيين وذوي تحيزات مسبقة ولهم اتجاهات سلبية، ويعانون من صعوبة التركيز: لقد كانوا أكثر عدوانية،لا يهمهم إلا تحقيق إشباعاتهم اللحظية، وبشكل فورى، ويستخدمون لغة غير لائقة بشكل كبير.

جدول (١١-١): عدد تكرارات حدوث قضايا تنظيمية، من تقرير أفاد به معلمو مدرسة ابتدائية ومدرسة عليا (النسب المئوية للأرقام المبينة للمدرسين أفادت أن المشكلة تحدث أكثر بمرور الوقت وغالبًا ما تتكرر).

المشكلة التي أفاد التقرير بوجودها وعدد تكرارات حدوثها المتفاقمة وغالبًا ما تتكرر بصورة ملحوظة	إجمالي المعلمين	معلمو المدرسة الأساسية	معلمو المدرسة العليا
الأداء المدرسي / الواجب المنزلي لايؤدي بصورة كاملة	٧١	٦٨	٧٨
سلوكيات غير مقبولة وتريك الفصل	٥٨	٦٥	٤٥
التحدث مع من يحاورهم أثناء الشرح وعدم طاعة المعلمة	٥٠	٥٤	٤٣
التسرب من المدرسة وعدم الابتكار في الحضور إلى المدرسة	٤١	٣٥	٥٧

المصدر: أخذت المعلومات الواردة بالجدول من لانجدون، ١٩٩٧م)

بطبيعة الحال، فإنه من المحتمل أن تكون قضية العدوانية والعنف أكثر القضايا التنظيمية بالمدرسة خطورة. وعلى الرغم من أن الإحصائيات الحالية توضح أن العنف المدرسي في اتجاهه للتناقص (المركز القومي لإحصائيات التعليم، ٢٠٠٧م)، إلا أن العنف المدرسي ومنعه لازال يلقى – بالتأكيد – اهتمامًا متزايدًا من الإداريين والمعلمين وأولياء الأمور والعامة في السنوات المؤخرة .. وبينما تبدو احتمالات فرص الإصابة الخطيرة أو الموت من العنف المدرسي منخفضة، إلا أن سلوكيات المشاغبة المرتبطة بالعنف، مثل: العدوان غير المميت / الإهانة اللفظية / والإزعاج والنداء بالاسم على سبيل الاستهزاء تحدث بصورة متكررة.

وطبقا لما ورد في مسح حديث لما يزيد عن خمسة عشر ألفا من المراهقين، فقد جاء ما يزيد عن نسبة ٣٩٪ من الطلبة في المدارس المتوسطة، وما يزيد عن نسبة ٣٦٪ من طلبة المدارس الثانوية؛ ما أفادوا بأنهم لا يشعرون بالأمان في المدرسة (معهد جوزيفسون للأخلاق، ٢٠٠١م). وقد أوضح هذا التقرير أيضًا أن الطلبة يتلقون العنف، كما لو كان

حلاً مقبولا لمشكلاتهم. فعلى سبيل المثال ٣٤٪ من طلبة المدرسة الثانوية، و٣٧ ٪ من طلبة المدرسة الوسطى يعتقدون بأنه من الأمور المقبولة أن تضرب، أو تهدد بالضرب الشخص الذي يجعلك غاضبًا .. ويصل العدد إلى الخمس تقريبًا - بالنسبة لعدد الفتيات المشتركات في المسح - إي تصل النسبة إلى ١٩٪ ممن يوافقن على الرأى السابق - بينما اتفق أكثر من ٧٥٪ من الأولاد، وأكثر من ٦٠٪ من الفتيات، ممن شاركوا في المسح، على أنهم قاموا بضرب شخص ما في الاثنى عشر شهرًا الماضية - على زمن المسح - لأنهم شعروا بالغضب (أي إنه تم استفزازهم إلى أن شعروا بالغضب - المترجم).

وفي دراسة قومية عن المشاغبة، أفاد ١٣٪ من طلبة المستوى السادس بكونهم ضحايا للمشاغبة مرة واحدة على الأقل، في الأسبوع، كما أن ١٠٪ منهم أفادوا بأنهم بكونهم مسئولين عن مضايقة شخص ما (نانسيل وآخرون، ٢٠٠١م).

إن الإرهاصات المنذرة بمزيد من المشكلات السلوكية الخطرة غالبًا ما يمكن رؤيتها في الصفوف المبكرة (لويبر، جرين، لاهى، فريك وماك بيورنت، ٢٠٠٠م، ستوتهامر ولويبر، ٢٠٠٠م) .. إذا كان التعامل يتم في الفصول بشكل فعال ومؤثر، فإنه من الممكن، ولأوقات كثيرة، أن يتم تفادي المشكلات السلوكية الخطرة (فورنيس وكافالا، ٢٠٠١م) كما يمكن تفادي الإحلال الناجم عن هذه المشكلات في التعليم الخاص (كينيدي وآخرون، ٢٠٠١) . وسواء كان التعامل مع حالات عدم تركيز وتشتت وإزعاج بسيطة، أو قضايا أكثر خطورة تتصل بالنظام، والمعلم البناء هو ذلك المعلم الواعى الذي يملك عقلاً متفتحًا يبحث عن الحلول الكفيلة بحل تلك القضايا، ويحفظ كينونة واعتبار الطلبة في الفصل، وكذلك علاقات "الطالب - المعلم" إيجابية بشكل أكبر. إن بقية هذا الفصل يخصص لاستعراض مثل هذه الحلول والممارسات. لقد بدأنا هذا الفصل بالقضايا والاضطرابات الفصلية الأقل شأنًا وتحديد الوسائل اللازمة لمواجهة الاحتياجات المنفردة للطالب، ثم ننتقل بعد ذلك إلى التفاعل مع القضايا الأكثر خطورة وحدة.

الاضطرابات الأقل خطورة على التعلم في الفصل:

الاستراتيجيات المفضلة

في دراسة الإدارة الفصلية يعرِّف كونين (١٩٧٠م) خصائص الـ"مواكبة" بأنها قدرة المعلم على معرفة ماذا يجري في الفصل، ومعرفة كيفية إيقاف السلوك غير المناسب بأدنى قدر ممكن من الإزعاج والذي يعوق "التعلم". إن الـ "مواكبة" تتطلب القدرة على استعراض ما يحدث في محيط الفصل، حتى أثناء عمل مجموعات صغيرة أو تدريس فردى، كما أنها تعتبر مفتاحًا لأن تكون قادرًا على الاستجابة بشكل مقبول أو مناسب للمضايقات والاضطرابات الأقل خطورة في الفصل. وعندما يعلم الطلبة أن المعلمين يدركون – باستمرار – ماذا يحدث في الفصل، فإنهم (الطلبة) يصبحون أقل ميلاً أو قبولاً للانخراط أو الاندماج في سلوك لا يحظى بقبول المعلم أو موافقته. بالإضافة إلى ذلك فإن المعلم المتابع أو "المواكب" لديه المبادرة لأن يحدد ما إذا كانت الاستجابة ضرورية أم لا، كما أنه يكون قادرًا على مواجهة اسلوك غير المقبول باستجابة، تحرم هذا السلوك من فرصة التصاعد وزيادة الحدة.

وعلى الرغم من أن المعلم يستعرض أحداث الفصل باستمرار، فإن الاستجابة لكل حدث يحدث في حجرة الفصل يمكن أن تكون – هي نفسها – مسببة لشيء من الاضطراب أو الفوضى؛ لذا يوصي (جود وبروفي ٢٠٠٠م) بإمكانة تجاهل تعقب المشتتات التافهة (البسيطة) بما فيها، مثل: قرع المقعد بالقلم الرصاص ..أحيانًا ما يصفر الطلبة لبعضهم البعض، تعبيرًا لأنفسهم عن مدى التذمر .. وهكذا؛ إذ إن محاولات التدخل والعلاج في مثل هذه الأنماط من السلوكيات، يمكن أن تؤدي – بالفعل – إلى مزيد من الفوضى والتشتت المعوقين للاندماج أو الإشراك الأكاديمى.

بينما نجد أن السلوكيات الأخرى تقود بنفسها – بطبيعتها - إلى تعطيل الأداء؛ فهذه السلوكيات تتضمن الفشل في وضع الجهاز جانبًا، أو في تنظيف المواد التعليمية المستخدمة، أو في إنهاء تكليف أو تعيين ما .. وقد يحاول المعلم مواجهة هذه السلوكيات مع الطالب الذي يقوم بها، بعد انتهاء الدرس حتى يتجنب تشتت الأنشطة التعلمية. وعلى أية حال، فإنه عندما تتواصل سلوكيات الفوضى الأقل خطورة وتتضخم، وتصبح معدية بين الطلبة، فإن التدخل من قبل المعلم أمر ضروري للغاية.

ويعرِّف جود وبروفي (٢٠٠٠م) الاستراتيجيات التالية لمواجهة أو إيقاف السلوكيات السيئة التافهة أو الأقل خطورة:

- الاتصال البصري – عندما يعلم الطلبة أن المعلم يراقب كل شيء، فربما يتقاعسون عن الاندماج في سلوكيات غير مقبولة.
- اللمس والإيماءات - إن تربيتًا على الكتف أو إشارة ما مما يألفها الطالب ويفهم معناها، مثل: رسم إصبع في الهواء، يمكنها أن تكون تلميحًا كافيًا للطالب ليتقاعس عن الاندماج في سلوك غير مقبول، والعودة إلى تنفيذ المهمة التي كلف بها.

السؤال عن الاستجابات – يستطيع المعلم أن يسأل أحد طلبته – ممن يتوسم فيهم المبادأة – سؤالاً يستدعي منه انتباهًا أو استجابة. وعلى أية حال، فلابد من الحرص على عدم استخدام هذه الاستراتيجية لمجرد اصطياد حالة شرود لطالب أو وضعه في حالة إحراج بتوجيه سؤال، لا يستطيع الطالب الإجابة عنه. وبدلاً من ذلك، علينا بتوجيه سؤال، تكون احتمالات الطالب للإجابة عنه متوافرة وكبيرة، سواء أكان منتبهًا أم لم يكن منتبهًا، إذ إن الهدف من تطبيق الاستراتيجية يرتكز على استفادة الطالب وانتباهه أثناء الدرس.

- إغفال الاسم – من الممكن أن يقاطع المعلم سلوكًا غير مقبول لمجرد إغفال اسم الطالب، عندما يعطي بقية زملائه شرحًا أو تعليمات أو معلومات، فمثلاً يمكنه أن يقول: "الشيء الثالث الذي عليك أن تتذكره، هو ...".

إن إعادة التوجيه أيضًا هي استراتيجية مناسبة للتعامل مع الأنماط البسيطة من الفوضى والاضطراب داخل الفصل (دوباول وويساندت ٢٠٠٦م)، وهي تتضمن شرحًا وتعليمات من قبل المعلم لتغيير السلوك. وثمة معلم في مدرسة ابتدائية، يتواصل من خلال إعادة التوجيه بطرق إيجابية للغاية، تحفظ كينونة الطالب وتقديره لذاته. ومن بعض الملاحظات أو التعليقات التي يمكن أن تسمع في فصلها ما يلى: "أخشى أن الجلوس قبالة مارثا لا يساعدك على التعلم .. كم أود أن تجري اختيارًا آخر اليوم بخصوص مكان جلوسك، بما يجعلك قادرًا على التركيز على تعلمك بشكل أفضل" أو "إن القلم الآلي يساعدك على الاحتفاظ بانتباهك .. وعليك أن تتأكد من أن القلم سيساعدك على التركيز على التعلم أم لا". إن البحث الذي أجراه دوباول وويساندت (٢٠٠٦م) يقترح أن إعادة التوجيه يمكن أن تتم في هدوء وبأسلوب سلس.

وعندما يؤثر سوء التصرف على التعلم بالتشويش أو الاضطراب، على الرغم من جهود المعلم في إعادة التوجيه، وإعادة انتباه الطالب إلى الدرس سواء من خلال تأنيب أو تصحيح سلوك مباشر (جود وبروفى، ٢٠٠٠م). وفيما يلي خطوط إرشادية عن تصحيح سلوك الطالب:

- قم بالتصحيح لأقرب درجة ممكنة، مع الحرص على التواصل البصرى، وبصوت هادئ (بيفينر أوليرى، روزن وساندرسون، ١٩٨٥م).
- قم بالتصحيح الفوري عقب حدوث السلوك غير المقبول (إبرامووتيز وأوليرى، ١٩٩٠م).

- امنح الطلبة تغذية فورية نوعية، تعتبر سلوكياتهم في مقابل السلوك البديل المناسب (جود، بروفى، ٢٠٠٠م) فعلى سبيل المثال، بدلا من تحديد الفعل الخاطئ للطالب / الطالبة، عليك أن تركز على توضيح السلوك المتوقع: "أنت بحاجة إلى العمل بهدوء." كمقابل لـ "لقد كنت مزعجًا للغاية".
- يجب أن تكون التصحيحات موجزة (إبراموويتز، أوليري وفيوترساك، ١٩٨٨م).
- قم بتوجيه التصحيحات شخصيًّا وبصورة خاصة للطالب المقصود بها، وبأسلوب محترم يحفظ للطالب كينونته واعتداده بنفسه .. عندما يوجه التأنيب أو اللوم بصورة علنية أمام الآخرين، فإنه قد يحط من قيمة الطالب واعتداده بنفسه واعتزازه بكرامته، و/ أو يزيد من فرص موقف الربح / الخسارة، التي قد يشعر فيها الطالب بهبوط مستوى علاقته بالمعلم (ليزلى، ٢٠٠١م).
- قم بتوجيه التصحيحات بطريقة تدعم مهمة الفصل بدلاً من أن تعقد محاكمة للطفل. ثمة معلم يستخدم قوائم، مثل: "هذا النمط من الجلوس لا يساعدك على التعلم .. ربما لو جلست في مقعد آخر، ليساعدك ذلك على التركيز في أدائك". إن تصحيحًا أو توجيهًا يعطى بهذه الطريقة في مقابل: "إنني أخمن أنك لست ناضجًا بما فيه الكفاية لأن تجلس قبالة صديقك، ومن ثم، فأنت بحاجة إلى أن تتحرك أو تنتقل من مكانك". يحفظ التركيز على أداء المهمة الأساسية – التعلم – أكثر من التركيز على إصدار حكم يتعلق بأهلية الطالب أو أحقيته.
- من المرغوب أيضًا أن تذكِّر الطلبة – بهدوء – بمدى التوقعات الفصلية، في عبارة موجزة ومحكمة الصياغة، مثل: "يجب أن نعمل بهدوء بما يساعد الآخرين على التركيز فيما يقومون بعمله".

- وحسب جود وبروفي (٢٠٠٠م) فإنه على المعلمين الذين يعطون طلبتهم توجيهات وتصحيحات مباشرة أن يتجنبوا التلويح بتهديدات غير ضرورية أو استعراض للسلطة و/أو التنديد بسلوك سيء سابق. إن الجمل من نوعية: "هل ينبغي عليك دائمًا أن تحدث ضجة أثناء فترة الغداء". "قم بذلك، أو قم بعمل آخر"، و"أعتقد أنك تعلمت درسك الأسبوع الماضي"، تعوق علاقة "الطالب / المعلم".
- أثناء فترة المراهقة، يكون الطلبة أكثر اهتمامًا بقبول أقرانهم لهم، أكثر من اهتمامهم بقبول معلميهم لهم. وبالنسبة للمراهقة، يحذر "تيرنو" (١٩٩١م) من أن تأنيب المراهقين أمام أقرانهم ربما يؤدي إلى استخفاف واستهانة. وبدلا من ذلك، فإن "تيرنو" يقترح تجربة إجراء تقريب أولي لعرض أبعاد المشكلة أولا قبل الانتقاد .. فإذا أخفق هذا العرض المبدئى، فإنه يمكن الاستعانة بقرين على درجة عالية من التقدير والاحترام، لاجابة السؤال والتعذر بأن الإجابة لم تسمع بسبب ما في الفصل من ضوضاء .. إن هذا البحث يتجنب التركيز على تحديد الطالب المخطئ، ليحتفظ بماء وجهه أمام أقرانه، ويظل كذلك محتفظًا بتركيزه على التعلم.

تصف إحدى معلمات مدرسة وسطى الكيفية التي تعلم بها طلبتها لغة الإشارة المتفق عليها لكلمات، مثل: "توقف، اهدأ، اجلس، انتبه ... وهكذا"، وأنهم يتمتعون بتعلم الإشارات. وتكون لدى المعلم وسيلة هادئة للإشارة التي تبدو للعيان أمام الطلبة.

تقنيات في التأنيب والعقاب

هناك معلمون عديدون ومدارس تعتمد على العقاب كرد على السلوك غير المقبول أو الفوضوى. وعلى أية حال، فإن هذه التقنيات العقابية يمكن أن تسبب لهم عواقب غير مقبولة. وبينما يحتمل أن يوفر العقاب نتائج قصيرة المدى للمعلمين، فإن فهمًا لآثارها السلبية – مثل آثارها الإيجابية أيضًا – أمر حيوي وضروري ..

ويوجز ماير (١٩٩٩م) عيوب المداخل التأنيبية والعقابية فيما يلي:

- عندما تستخدم التقنيات العقابية في مواجهة السلوك السيء، فإن المناخ الفصلي يميل إلى أن يصبح سلبيا بشكل زائد، ويعتمد المعلمون بشكل أكبر على مثل هذه التقنيات.
- عندما يستخدم التأنيب بصورة مبالغ فيها، فإنه يفقد تأثيره العقابى.
- عندما يعتمد إداريو المدرسة على العقاب، فإنهم يميلون إلى أن يكونوا تأنيبين أكثر من اللازم، كما يميل المعلمون إلى أن يتجاهلوا السلوك المرغوب، أو امتداح السلوك الأكاديمي للطلبة، الذين يصبح سوء سلوكهم موضع ندرة ..

بالإضافة إلى هذه العيوب، فإن الممارسات العقابية يمكن أن تؤدي إلى سلوكيات سيئة أكثر، كما تقترح كلمات هايم جينوت في بداية هذا الفصل. إن العقاب يمكن أن يزيد السلوك السيء، ويشجع العداونية والتهرب أو التفادى، كما أنه يفسد علاقة "الطالب – المعلم". إن الطالب الذي يعاقب، ربما يبحث عن وسيلة للانتقام من المعلم في وقت لاحق، أو قد يبحث عن تجنب المعلم المؤنب أو المعاقب أو تجنب الفصل من خلال التغيب أو التسرب أو الزوغان .. ويلقى كل من شورز وجانتر وجاك (١٩٩٣م) اللوم على المداخل التأنيبية التي تزيد درجة الميل إلى السلوك الفوضوى.

والأبعد من ذلك، فإن الاستخدام الزائد عن الحد للعقاب يحدث بصورة غير متوازنة (عادلة) بالنسبة للذكور، والطلبة الذين ينتمون لعائلات ذات الدخل الاقتصادي المنخفض (برانتلينجر، ١٩٩١م، روك ووورتيلى، ٢٠٠٢م، شيتس وجاي ١٩٩٦م، سكيبا وبيترسون وويليامز ١٩٩٧م). إن الطلاب ذوي إعاقات التعلم، وأولئك الذين يخضعون لرعاية داعمة، هم طلبة بلا مأوى، أو يتلقون برامج تغذية مجانية أو منخفضة.. وهم – في الوقت نفسه – الأكثر قبولاً لتلقي أكثر أنواع العقاب والتأنيب قسوة (سكيبا، ٢٠٠٠م).

ولذلك، فإن أولئك الطلبة ذوي الاحتياج الأكبر للرعاية، هم الذين يتلقون أقل دعم ممكن، ويحضرون إلى المدرسة في مناخ غير داعم أو مرحب.

إن بعض الأنظمة الإدارية الفصلية تتطلب من المعلمين أن يوثقوا كل تعامل في الفصل، من خلال بطاقة خاصة بكل طالب، يوضع عليها اسمه، وتوضع عليها كذلك علامات الأداء .. إن هذه الأنظمة تمنح الطلبة تحذيرًا أو تحذيرين أو فرصتين، قبل أن تقوم القواعد المسجلة بتطبيق العقوبات المرتبطة بها مثل: الذهاب إلى مكتب المدير الإداري – أو الحرمان من التمتع بوقت الفراغ / الألعاب .. إلخ. إن القواعد تنظم أداء الطلبة، بحيث يعرف الطلبة مسبقًا النواتج التي ينجم عنها سلوكهم. ولسوء الحظ، فإن هذه الأنماط التنظيمية لها عيوب، تتضمن ما يلي:

- إن هذه البرامج تؤتي أفضل ثمارها بالنسبة للأطفال الذين لايحتاجونها، وتحدث آثارًا سلبية مع الآخرين (ماج، ٢٠٠١م). كما أن الأطفال الذين يحتاجون الدعم أو المساعدة لمتاعبهم السلوكية، غالبًا ما يتلقون عواقب كثيرة عن هذه السلوكيات .. وهذا يمكن أن يؤدي إلى نبذ الأقران ونمط من التفاعلات السلبية مع المعلم.
- إن السلوكيات الصغيرة السيئة تؤدي إلى عواقب وخيمة شديدة، تنتهي مثلاً بزيارة إلى مكتب مدير المدرسة؛ مما يؤدي إلى نقص الوقت الذي يقضيه الطالب في التحصيل المعرفي، أو الهرب وتفادي الإنجاز المعرفي.
- تركيز المعلمين على البحث عن السلوكيات السلبية ونسيان التركيز على التنويه، أو الإشادة التي تشجع على اتباع السلوكيات المناسبة.
- هذه البرامج قد تؤكد القوة والسلطة والالتزام والطاعة، ولكنها لا توفر فرصًا للطلبة لينموا سلوكياتهم الاجتماعية الداعمة (لاك، ٢٠٠٤م).

وأخيرًا، فإنه حسبما يدلي نيلسون ولوت وجلين (٢٠٠٠م)، فإنه عندما يعاقب الكبار الأطفال والشباب، فإنهم يفعلون ذلك من أجل "النظام"، أو "تعليم" الأطفال درسًا ما .. إن تعريف كلمة "نظام" يتضمن – بالفعل – التعلم. وعلى أية حال، فإن استخدام العقاب لتعليم درس ما، ربما يؤدي إلى تعلم غير قصدى. وعلى سبيل المثال، فإن العقاب البدني ربما يعلِّم الأطفال ما يلى:

- يحتمل أن يؤدي الأمور بصورة صحيحة.
- إذا أذاك أحد ما، فمن الممكن أن ترد له الإيذاء.
- يجب أن تتألم لكي تتعلم من أخطائك.
- العدوانية سلوك غير مقبول لحل مشكلة ما.

بدائل العقاب:

قد يعتمد المعلمون على المداخل العقابية، عندما يؤمنون بأن على الطلبة أن يمروا بخبرات عدم الارتياح في أن يتعلموا من أخطائهم، أو عندما يهملون – دون قصد – تطبيق مدخل بحثي ما .. ويشير نيلسون وآخرون (٢٠٠٠م) إلى الدفع الجدلي بأنك لست مضطرًا لأن تؤذي أو تضر لتستفيد من أخطائك .. إن الطلبة الذين ينخرطون في سلوك، لا يعدو كونه مشتتًا بصورة مؤقتة، يمكن أن يتم تجاهلهم بسهولة أو تصحيح مسارهم أو يعاد توجيههم، بالشكل الذي يجعلهم يتعلمون من أخطائهم ..

إن ماج (٢٠٠١م) يوضح الكيفية التي يمكن أن يخبر بها المعلمون التعزيز السلبي لاستخدام المداخل العقابية .. فعلى سبيل المثال، إذا تجنب الطالب عملاً صعبًا بإحداث ضجة وجلبة في الفصل، فإن المعلم يمكنه أن يطلب منه الذهاب إلى مكتب مدير المدرسة .. وعندئذ تتوقف الجلبة .. إن الانفعال الذي يعانيه المعلم جراء سلوك الطالب تمت إزالة أسبابه. وتحديدًا، فإن إزالة الناتج (صخب وجلبة الطالب) يمكن أن تزيد من درجة ميل

المعلم؛ لأن يستخدم تلك التقنية العقابية في إرسال الطالب إلى مكتب المدير .. بينما في هذه الأثناء، نجد أن الطالب قد فقد وقتًا ثمينًا من وقت الشرح والتدريس في الفصل.

إذا كانت عواقب السلوك غير المقبول يمكن معالجتها بحرص، فإن الطلبة قد يتعلمون دروسًا مرغوبة أكثر، مثل أن الأخطاء فرص للتعلم؛ وأنك لست مضطرًا لأن تؤذي لكي تتعلم من أخطائك ..وعندما ترتكب خطأ ما، ارتكبه بطريقة تجعلك تستفيد منه، وأن لكل السلوكيات عواقب. وبالإضافة إلى ذلك، فإنه يمكن تقليل الوقت المفقود من الشرح والتدريس إلى أدنى حد ممكن.

الأخطاء فرص للتعلم

من خلال اللقاءات الفصلية (التي نوقشت في الفصل الثامن) أو اللقاءات الخاصة مع طالب أو مجموعة صغيرة من الطلبة، فإن المتعلمين يمكن إرشادهم صوب تطوير خطة من أجل أحسن وسيلة لتعاملهم مع بعضهم البعض عندما يحدث الخلاف مرة أخرى .. وقد تتضمن الخطة أسلوبًا مقبولاً للتعبير عن المشاعر نحو بعضهم البعض، وخطوات للوصول إلى اتفاق ما، ووسائل للاعتذار ..

يمكن أن يجد طالب آخر صعوبة في التحكم في الغضب، ومن ثم فإن على المعلم أو المستشار – أن يعمل مع الطالب ليسير وفق الخطوات التالية: توقف، خذ نفسًا عميقًا، ابدأ بالعد حتى عشرة، فكر في البدائل والاختيارات التي أعرضها عليك، وفكِّر في نواتج كل تصرف، وقم باختيار أفضل بديل متاح لديك .. إن الطفل الذي يسهل تشتيته ويتمتع بنشاط زائد، يمكنه أن يتوصل إلى حل ما مع معلمه، من خلال وسيلة مقبولة لطلب راحة، كما أن إشراك الطلبة في الحلول يمكن أن يعلمهم مهارات جديدة، كما يمكنه كذلك، أن يحافظ على علاقات "المعلم – الطالب".

عندما ترتكب خطأ ما، يمكنك أداء الأشياء بصورة صحيحة

إن الاحتكاكات البسيطة يمكن أن تعامل على أنها حقائق، بحاجة إلى شرح وتوضيح سريع، للقيام بها بصورة صحيحة: "جون أنت تمضغ اللبان – ها هي سلة المهملات بجوارك، أنت تعرف ما عليك فعله!"، "أليكس .. لقد أحدثت فوضى في المواد التي تستعملها، عليك بتنظيف المكان ". فالأمر حينئذ لا يتطلب عقابًا إضافيًّا.. أما بالنسبة للتجاوزات الأكثر حدة، فإن فكرة إعادة تقييم الموقف يمكن أن تعطي المتعلمين فرصة للقيام بإصلاح أخطائهم. ويصف جوسين إعادة تقدير الموقف بأنها عملية لصالح الطلبة لأن يتعلموا أن كل فرد يحدث أخطاء، وأن ما نرتكبه من أخطاء، كان يمكن أن يكون أسوأ، وأنهم يمكن أن يحسنوا من أدائهم في الكيفية التي يتصرفون بها ..

وبالإضافة إلى ذلك، فإن المعلم و / أو المستشار يمكن أن يعملا مع الطالب لتحديد أحسن وسيلة للقيام بالتحسينات .. إن المتعلم الذي يتعمد إتلاف الملكية المدرسية يمكنه أن يعيد تقدير الموقف بالقيام بالإصلاح، أو تحمل ثمن ما أتلفه، أو تثبيت مستوى التلف عند أقل حد ممكن .. والطفل الذي يتعامل مع طالب آخر بشكل غير لائق أو غير محترم، يمكنه أن يكتب له رسالة اعتذار .. ولكي تحقق إعادة تقدير الموقف أهدافها، فإنه لا يجب الحط من شأن الطلبة أو إرغامهم على شيء ما .. وبدلاً من ذلك، فإن الحوار مع المتعلم عن تأثيرات التجاوز على الآخرين، وأفكاره / أفكارها عن كيفية أداء الأشياء أو القيام بها بصورة صحيحة، وكذلك كيفية تحسين الأسلوب الذي يتفاعل / تتفاعل به مع الموقف، ويجعل المتعلم يتعلم أنه عندما نرتكب خطأ ما، فإنه علينا أن نؤدي الأشياء بصورة مقبولة ..

كل سلوك له عواقب

عندما لا تغسل أسنانك بالفرشاة، فسوف تصاب أسنانك بالتسوس .. وإذا أكلت أكثر مما ينبغي مرة واحدة، فسوف تصاب بتعب في أمعائك .. وإذا ضايقت زملاءك فسوف تخسرهم .. ومن ثم، يمكن للمعلمين أن يساعدوا الأطفال أن يتعلموا العواقب الطبيعية الناجمة عن سلوكياتهم. إن الأطفال الرافضين لمهام تعلمية كاملة في الفصل، يمكن أن يتعلموا أنه إذا لم يكتمل عملهم في الإطار الزمني المعمول به للفصل، فإنهم قد يضطرون إلى استخدام وقت إضافي لتكملته. وبهذه الطريقة، فإن افتقاد الوقت الإضافي (الاسترداد) لا يبدو هنا على أنه عقاب مؤلم، ولكن على أساس أنه عواقب منطقية .. وكمثال آخر، فإن لويس بيوريل، معلم بالصف الثالث كان لديه طالبة رافضة، ومعارضة لأي طلب يطلب منها. وبعد الغداء، ذات يوم، تساقطت بقايا المكرونة على وجهها، وطلب منها المدرس أن تمسح هذه البقايا من على وجهها؛ إذ كانت صلصة الطماطم علاقة بهذه البقايا ..

لقد كانت "كارلى" في حالاتها المزاجية العادية تستجيب بصيحة عالية: "لا!"، وكانت استجابة المعلم بيوريل (المعلم): "حسنًا، ولكنني أردت فقط أن تعرفي أنه إذا سخر منك بقية الأطفال، فربما يكون ذلك بسبب أن وجهك يبدو مضحكًا وعليه بقايا صلصة المكرونة". وعندئذ، تغسل كارلي وجهها من تلقاء نفسها ..

يوصي نيلسون وزملاؤه (٢٠٠٠م) بالمعايير التالية لاستخدام استراتيجية العواقب المنطقية وإعادة تقدير الموقف:

- يجب أن تكون هناك علاقة واضحة بين السلوك والعواقب الناجمة عنه أو إعادة تقدير الموقف: "إذا كنت تنوي أن تضرب أحد طلبتك، ممن يجلسون قبالتك، فإنت بحاجة إلى أن تكون لديك خطة محكمة، تكفل الأمان لكل الأطفال في

الحجرة " . "لقد أفسدت لوحة جوى. هل تعتقد أن العناية بالأعمال اليومية التي تؤدي في الفصل اليوم، يمكنها أن تسمح لـ "جوى" بإعادة عمل اللوحة، والاعتذار له، سوف يجعل الأمر على ما يرام؟"

- يجب أن تكون العواقب وإعادة تقدير الموقف مرتبطتين بالطلبة بطريقة محترمة وأسلوب هادئ؛ إذ لا يجب أن تعطي العواقب في حالة غضب أو بطريقة تحط من قدر الطفل؛ إذ يجب أيضًا أن يكون كل من العواقب وإعادة تقدير الموقف منطقيين ومبررين؛ لأن هدفهما بالنسبة للطالب يرتكز في أن يتعلم / تتعلم من خطئه؛ إذ إن التعويض الزائد عن الحد أو الأداء غير المبرر لمهام ما، لجعل الأشياء مقبولة، لا يخدم إلا الشعور بعدم الراحة أو يمكن أن يذهب أبعد من ذلك، في أن يسبب إحساسًا بالاغتراب لدى الطفل عن المجتمع الفصلى؛ فعلى سبيل المثال، لو أن على الطفل أداء عمل ما أو إكماله أثناء وقت الراحة، فإنه يستلزم ذهابه إلى خارج الفصل، بمجرد أن يكمل مهمته؛ إذ إن الحرمان التام من وقت الفراغ يمكن اعتباره تعويضًا زائدًا عن الحد، تم تصميمه لمعاقبة المتعلم ..

مشكلات ملحة

بالنسبة لأي عدد من الأسباب، فإن السلوك الصعب من طالب أو طلبة في فصل ما، ربما يكون أكثرها إلحاحًا واحتياجًا إلى المواجهة .. يمكن أن يكون لدى بعض الأفراد متاعب سلوكية مؤقتة؛ لو أنها عولجت بعناية فإنها ستنتهي .. وبعض الطلبة ممن لديهم خبرات سابقة في الفشل الأكاديمى، يدركون أن السلوك الفوضوي طريق سهل لتفادي المهام الأكاديمية .. كما أن بعضهم الآخر قد تكون لديه خبرة الظروف الحياتية القهرية (مثل: سوء المعاملة والإهمال) والتي يمكن أن تعوق عملية التعلم .. بينما يكون لدي آخرين منهم إعاقات، تتضمن الاضطرابات السلوكية والعاطفية، وإعاقات التعلم واضطرابات تركيز الانتباه .. إن هؤلاء الطلبة قد يمثلون نوعية متباينة من المتاعب

السلوكية، التي تتضمن الاندفاع وغياب الانتباه ونقص المهارات الاجتماعية، والمستويات العليا من النشاط الحركي غير المبرر، كما أن الطلبة الذين يقعون تحت هذه الظروف المتباينة ربما يتطلب أمر معالجتهم تعديلات وتصحيحات نوعية محددة لتدعيمهم في الفصل .. وهذه التعديلات أو المواءمات يجب أن تكون مخططة ومنفذة بمنتهى الحرص. إن عملية دعم السلوك الإيجابي هي العملية التي تستخدم فيها هذه المواءمات؛ لكي تدعم الطلبة، سواء على مستوى مشكلة فردية أو مشكلة جماعية، مع متاعب سلوكية ملحة، وسوف يناقش هذا الدعم بالتفصيل في الفصل القادم.

المشاغبة والعدوانية والعنف

بينما قد يحدث السلوك العنيف بدرجة أكثر ندرة من السلوك العادى، وكذلك الأمر بالنسبة للسلوك الأكثر إلحاحًا المعوق لعملية التعلم في الفصل، فإن العنف والسلوكيات المرتبطة به، مثل: العدوانية والمشاغبة تعد ضمن أكثر الاهتمامات والمشكلات السلوكية خطورة وحدة؛ بالنسبة للمدرسة .. إن الظروف المثالية للتعلم لا يمكن تدعيمها عندما لا يشعر الطلبة أو الإداريون بالأمان في المدرسة. وعلى أية حال، فإنه إذا فهمنا ما الدوافع التي تؤدي إلى السلوك العنيف، وبدأنا في تنفيذ أنواع البرامج التي أظهرت البحوث مدى فعاليتها في مواجهة العنف والعدوانية والمشاغبة، فإنه بإمكاننا أن نجعل مدارسنا أكثر أمانًا، وأن نحسن المناخ المدرسي .. هناك مدارس عديدة تنفذ سلسلة من النظم والبرامج التي تنظر إلى العنف بعين الاعتبار – بدءًا من البرامج التي تدعو إلى "اللاعنف" إلى البرامج المدرسية الواسعة النطاق، التي تهدف إلى الوقاية .. وفي هذا الجزء، نقدم الإرهاصات أو علامات الإنذار المتعلقة بالمشاغبة والعدوانية والعنف، ونظم "اللاعنف" وجوانب المدى المدرسي والفصلي المؤثر من البرامج.

التعرف على العلامات السابقة لحدوث المشاغبة والعدوانية والعنف

هناك عدد من المؤشرات التي يمكن لطالب أن يبدأ بها ميله أو اتجاهه نحو العنف والعدوانية .. والوعي بهذه الإشارات يمكن أن يساعد المعلمين في التعرف على الطلبة الذين بحاجة إلى الدعم. وفي مراجعة أدبية موسعة يعرف كل من دواير وأوشر وهوفمان (٢٠٠٠م) - بصورة مبكرة - علامات الإنذار المتعلقة بقرب حدوث العنف والعدوانية. وبينما توفر علامات التحذير المبكرة فرصة للاستجابات الداعمة والوقائية، فإن داير وزملاءه يحذرون من أن علامات التحذير المبكر لا يجب أن تستخدم لتمييز الطفل أو وصمه بين أقرانه .. إن علامات التحذير الواضحة تتطلب إشارة فورية من قبل المتخصص النفسي أو مشرف الصحة الذهنية؛ ليتدخل دون إبطاء .. وهذه العلامات الواضحة تم إيجازها في جدول (١١-٢)

جدول (١١-٢): علامات التحذير المبكرة للعنف والعدواني لدى الأطفال والشباب.

العلامة	الوصف
انسحاب اجتماعي	انسحاب من العلاقات الاجتماعية ربما ينشأ من الشعور بالإحباط والإجهاد وعدم الإحساس بالقيمة..
إحساس زائد بالعزلة والوحدة	في بعض الحالات يكون العزل الاجتماعي وندرة الأصدقاء عوامل مخاطرة ..
إحساس زائد بالنبذ من قبل الأقران	ربما يشعر الأطفال المثيرو للمتاعب بالعزلة والتجنب من قبل أقرانهم، ولذا قد يلجأ بعضهم إلى السلوك العدواني كرد فعل.
أن يكون ضحية للعنف	الضحايا هم أولئك الذين يتعرضون لسوء معاملة بدنية أو جنسية، وهم أحياناً عرضة للعنف أو القيام به بأنفسهم.
الشعور بأنه مضطهد أو موضع اضطهاد	الطفل الذي يشعر بأنه موضع مضايقة أو إزعاج او موضع سخرية، وهو يفتقد إلى الدعم، الذي قد يجعله يلجأ إلى العدوانية كرد فعل مقابل ..

اهتمام دراسي ضعيف وأداء أكاديمي متواضع	شعور بالإجهاد، وتشوه السمعة، وتأديب يمكن أن يقود إلى سلوك عدواني.
تعبير عن العنف في الكتابات التي يكتبها أو الرسوم التي يرسمها.	إظهار مبالغ فيه لأشكال العنف في رسومه وكتاباته، يمكن أن يكون إشارة لمشكلات عاطفية.
اندفاع سلوكي، وميل إلى الضرب، والتخويف والمشاغبة	سلوكيات عدوانية من درجة متوسطة في السنوات المبكرة، وإذا لم تواجه مبكرًا، فمن الممكن أن تتصاعد حدتها.
غضب لا يمكن التحكم فيه .	تعبيرات حادة ومتكررة عن الغضب في الاستجابة للمضايقات التافهة، التي تحدث أو يحتمل حدوثها ..
لديه تاريخ في المشكلات التنظيمية	مشكلات سلوكية مزمنة ومشكلات تنظيمية، تقترح وجود احتياج للدعم. وربما يعدون مسرح أحداث حياتهم لانتهاكات أو تجاوزات مستقبلية للقوانين والأعراف.
لديه تاريخ ماضٍ في العنف والسلوك العدواني	دون دعم أو استشارة، فثمة تاريخ من السلوك العدواني والعنيف، يوضح احتمال وجود مخاطرة نحو المستقبل، وسلوك أكثر عنفًا وعدوانية.
عدم احتمال للاتجاهات المتباينة والمتحيزة	تحيز حاد، وعضوية في جماعات ساخطة، أو استعداد لتوجيه سلوكيات العنف والعدوان نحو أفراد ذوي إعاقات (لايستطيعون القيام بالرد المناسب – المترجم).
استخدام عقاقير محظورة وكحوليات	استخدام العقاقير المحظورة والكحوليات يقلل من التحكم في النفس، ويعرض الشباب للعنف كضحايا أو كمقترفين له، أو كليهما.
الانخراط في تشكيلات عصابية	الشباب الذي يبحث عن الانخراط في تشكيلات عصابية، ربما يتبنون قيمًا غير اجتماعية وسلوكيات مضادة، ويجدون مبررًا للجوء إلى العنف والعدوانية.
تهديد خطير بالعنف	التهديد المحدد والتفصيلي بالعنف يعد واحدًا من أكثر المؤشرات التي يمكن ملاحظتها .. ويجب أن تؤخذ كل التهديدات بالعنف مأخذ الجدية ..

المصدر: أخذت معلومات الجدول السابق من كتاب "إيجاد مدارس بناءة" سياق التحذيرات المبكرة والاستجابة لها "تأليف ك. ب. داوير، د. أوشيرو س. س هوفمان، ٢٠٠٠م، أطفال استثنائيون".

- عدوان بدني حاد أو نزال مع الأقران أو أفراد العائلة.
- تدمير شديد لملكية الآخرين.
- غضب عارم مع انضباط محدد للغاية.
- تهديدات تفصيلية لعنف مميت.
- امتلاك و/ أو استخدام للصواعق الكهربية.
- سلوك مؤذ للنفس أو حديث عن الانتحار.

المشاغبة هي علامد تحذير استباقية، غالبًا ما يتم تجاهلها، وقد يكون ضحايا المشاغبة خائفين من إخبار أحد بها، أو قد يحاولون إخبار معلميهم فقط للبحث عن مساعدة أو تصرف إزاء هذه المشاغبة، مع زملائهم في الفصل .. إن المشاغبة يمكنها إحداث آثار مدمرة على كل من الضحية والجاني .. فقد يشعر الضحايا بالغضب والثورة والشفقة على أنفسهم (بورج، ١٩٩٨م). وبترك الأمر دون معالجة، فإن هذه المشاعر يمكن أن تؤدي إلى إحباط أو ضغط عاطفي أكثر حدة، مثل: الإحباط، وقد يصل إلى حد الانتحار (ريجبى، ٢٠٠٣م). وبالإضافة إلى ذلك، فإن طلبة عديدين، ممن يشاركون في العنف المدرسى، قد أفادوا في أغلب الأوقات بكونهم ضحايا للمشاغبة. كما أنه بالنسبة للمشاغب، فإن ترك سلوكه بلا مراجعة ورقابة، يقود إلى درجة متزايدة من العدوانية والعنف (ريجبى، ٢٠٠٣م).

وبالإضافة إلى علامات التحذير السلوكية والعاطفية المبكرة، فإنه من المهم للمعلمين أن يفهموا العلاقة بين السلوك الفوضوي والأداء الأكاديمى. وقد أشار سكوت وزملاؤه، ونيلسون ولياوبسن (٢٠٠١م)، في تحليل بحثي إلى أن هناك علاقة قوية بين الفشل الأكاديمي والمشكلات التنظيمية المدرسية؛ إذ إن الطلبة الذين خبروا الفشل الدراسي من قبل، غالبًا ما ينخرطون في سلوك فوضوى، والعكس صحيح.

إن سكوت وزملاءه يزيحون الستار – بوجه خاص – عن ثلاث علاقات قوية في هذا الصدد، أولاها: الاستهلال (البداية) والتكرار، والمثابرة، وثانيتها: مشكلات التركيز ونقص الكفاءة المعرفية المصحوبين بالأداء الأكاديمي المتواضع والإهمال، وثالثتها / توفير الخطط العلاجية التي تساعد الطلبة في تحسين الأداء الأكاديمى، المصحوب بنقص قدر السيطرة أو الغلبة الناجمة عن الإهمال. ولسوء الحظ، فإن الطلبة ذوي السلوك الفوضوي أو عدم كفاءة الأداء الأكاديمي أكثر ميلاً لامتلاك خبرة التواصل السلبي مع المعلمين والوقت الأقل في الشرح والدرس. والأبعد من ذلك، فإن الطلبة الذين يخبرون الفشل الأكاديمي أكثر ميلا لاجتناب المهام الأكاديمية، التي تؤدي إلى تواصل سلبي أكبر مع المعلم، وتؤدي كذلك إلى إطالة دورة الإنجاز الضعيف، وتشجع على التسرب من المدرسة. وبسبب هذه العلاقة، فإن المعلم البنَّاء هو معلم يستوعب أن الشرح الأكاديمي مهم لدعم الإدراك بالإجادة والإتقان والكفاءة، وأن يتأكد من إشراك كل الطلبة في درس وشرح له مغزى، ويهدف بالفعل إلى النجاح.

نظم "اللاعنف"

لقد استجابت مدارس عديدة إلى قضايا العنف المدرسى، في الأبحاث المتعلقة بـ" اللاعنف" وتطبيقها على النظام المدرسي .. إن سياسات ونظم "اللاعنف" تمثل نظم "كن حازمًا"، والتي تتطلب مواجهة صارمة وواعية قبل سلوك التهديد أو التلويح بعنف و / أو بإحضار أسلحة إلى المدرسة .. إن هذه السياسات والنظم بدأت أثناء حرب إدارة الرئيس الأمريكي السابق، رونالد ريجان على المخدرات، ولكنها اكتسبت شهرة وانتشارًا واسعًا، في بداية عام ١٩٩٩م، عقب حادث إطلاق النار في المدرسة الثانوية بولاية كولومبيا .. وعلى الرغم من ذلك، بدأ معدل العنف المدرسي في الهبوط.

ولسوء الحظ، فإن نظم وسياسات "اللاعنف" قد أفرزت عددًا أقل من النتائج المفضلة المتوقعة، ولأن المدارس التي تنفذ نظمها "اللاعنف"، قد وسَّعت من نطاق تعريفها

لسلوكيات التهديد، فإن مثل هذه التصرفات غير المقبولة قد زادت بشكل درامي (فيونتيس، ٢٠٠٣م). وحسب ما يقول سكيبا (٢٠٠٠م، في النصف الأول، وكذلك في النصف الثاني من العام نفسه)، فإن هذه الزيادات قد حدثت بنسبة ملحوظة بين العرقيات؛ فبينما مثل الطلبة الأمريكيون ذوو الأصول الإفريقية نسبة ١٧ ٪ من إجمالي طلبة المدارس، كانوا مسئولين عن ٣٤٪ من حالات التسرب من المدرسة وحالات الإيقاف، وعن حوالي ٣٠٪ من حالات السلوك الاندفاعي والغاضب .. وعلى النقيض من ذلك، فإن الطلبة الأمريكيين البيض (أي ذوي الأصول الأوروبية أو غير الإفريقية – المترجم) يمثلون ٦٢٪ من إجمالي طلبة المدرسة، فإنهم مسئولون فقط عن ٤٨٪ من حالات التسرب من المدرسة وحالات الإيقاف، وعن حوالي نسبة ٤٩ ٪ من حالات السلوك الاندفاعي والغاضب.

لقد أوضح البحث أن حالات المشاغبة والإيقاف وكذلك حالات السلوك الاندفاعي والغاضب، قد زادت من درجة إحساس الطلبة بالاغتراب عن المدرسة، والتسرب والإهمال (سكيبا وآخرون، ١٩٩٧م). إن هذه الممارسات التنظيمية لاتؤدي إلى تحسين المخرجات أو سلوك المستقبل (الذي تقع عليه عواقب هذه السلوكيات – المترجم)، ولا تؤدي بالضرورة إلى تحسين تعليم الطلبة الذين يبقون في المدرسة (نوجييرا، ٢٠٠٣م). وبالتتابع، فإن ثمة مدارس عديدة تبحث عن برامج أكثر فاعلية وموضوعية لضمان إيجاد مدارس آمنة.

برامج فاعلة ومؤثرة

كونك مدركًا للإرهاصات المشيرة إلى حدوث المشاغبة والعدوانية والعنف، يعتبر مفتاحًا أساسيًا لتطوير برامج ناجحة من أجل منع وتقليل حدوثها. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الخبراء يتفقون على أن البرامج المؤثرة والفاعلة هي برامج منظمة ومتسقة، وتضم الطلبة والوالدين والمجتمع المحلي المحيط بالمدرسة والمدرسة.

المكونات الرئيسية:

فيما يلي، يحدد بيترسون وسكيبا المكونات الرئيسية للبرامج الناجحة:

- حل الصراع / الشرح والتفسير الاجتماعي .. إن الطلبة يحتاجون إلى الشرح في صورة بدائل مناسبة للعنف؛ من أجل إعادة حل الصراع مع أقرانهم .. وبينما يمكن أن يكون حل الصراع مع الشرح والتفسير الاجتماعي غير كافيين بالنسبة للطلبة، الذين اندمجوا أو انخرطوا في سلوك عدوانى، فإنه يمكن لغيرهم من الطلبة أن تؤسس لمناخ من "عدم العنف". وقد تمت معالجة اللقاءات الفصلية، ووساطة الأقران، وتدريس السلوك الاجتماعي في الفصل الخامس.
- الاستراتيجيات التي يتبعها الفصل لمجابهة السلوك الفوضوي .. إن معالجة المظاهر البسيطة السلوكية غير اللائقة أو غير المقبولة يحفظها من التصاعد أو تفاقم حدتها لتبلغ حدود الأزمة. إن دعم السلوك الإيجابي يمكن أن يستخدم في منع السلوك الفوضوي أو تقليله.
- الإشراك الوالدي .. عدم الاستقرار العائلي والوالدين غير الداعمين، ونقص مصادر الأسرة .. كلها عوامل غالبًا ما يلقى عليها اللوم للإسهام المؤثر في القضايا السلوكية في المدارس. لقد أوضحت البحوث أن الممارسات التنظيمية المؤثرة تتطلب تشاركية قوية، فيما بين المدارس والعائلات والمجتمع المحلى.
- علامات التحذير المبكرة وفحصها (أي ضرورة الانتباه إليها ودراستها جيدًا – المترجم) .. إن استخدام هذه العلامات التحذيرية المبكرة كفرصة للإمداد بالدعم السلوكي الإيجابي للطلبة ذوي الاحتياجات الاجتماعية والسلوكية؛ يمكن أن يمنع تطور وتفاقم أنماط سلوكية أكثر خطورة.

- نظم بيانات المدرسة والمنطقة التعليمية .. إن السجلات المحفوظة التي تضع في اعتبارها، الإحالات (إرسال الطلبة إلى مكتب المدير الإداري – المترجم)، والإجراءات التنظيمية، وحالات الإيقاف، وحالات الاندفاع السلوكى.. كل ذلك عوامل يمكن أن تساعد المدرسة في تقييم العملية التنظيمية .. وكذلك في تحديد عوامل المخاطرة.

- سياسات تدرسية تنظيمية واسعة المدى: يجب أن تكون الفرق المدرسية في موقع، يمكنها من حل المشكلات المتعلقة بـ: التطوير / والتقييم، ومدى تنفيذ سياسات المدرسة التنظيمية والقواعد والإجراءات .. ويمكنها من أن توفر التماسك والثبات والتلاحم والوعي والتواصل؛ بالشكل الذي يجعل كل الطلبة والإداريين يفهمون توقعات المدرسة ونظمها وإجراءاتها ..

- فرق دعم السلوك الإيجابي: يمكن لهذه الفرق أن تحقق فائدة في استثمار التقييم الأدائي للأفراد ذوي الإعاقات، حسبما تشملهم مظلة القانون الخاص بتعليم الأفراد ذوي الإعاقات، كما يمكن أن يساعد في التخطيط والتنفيذ وتقييم دعم السلوك الإيجابي.

- تخطيط الأزمات والأمان .. لابد أن يكون لدي المدارس خطط مكانية مؤثرة، ولابد أن يتوافر الأمان المدرسي الكفيل بمعالجة أي أزمات مدرسية قد تنشأ.

لقد أوضح البحث أيضًا أن البرامج بحاجة إلى مراعاتها لاحتياجات المدرسة الفردية، وكيف أنها تختلف من مدرسة إلى أخرى. إن الفرق التي يتم تشكيلها لتقييم الاحتياجات ومنع العنف يمكنها أن تتكامل فيما بينها؛ لاستخدام برامج تجعلها قادرة على مواجهة ظروف غير مسبوقة (متفردة)، وجمهور مختلف للغاية (التشكيلات السكانية للطلبة والمعلمين – المترجم)، واحتياجات غير عادية لمدرسة ما خاصة.

منع المشاغبة:

طبقًا لما يقوله كل من بيترسون وسكيبا (٢٠٠٢م)، فإن الوعي وإشراك الكبير (البالغ) هما مفتاحان لإيجاد المناخ الذي لا يشجع على المشاغبة والعدوان. لقد أوضحت البحوث أن البرامج المضادة للمشاغبة، والتي تركز بصورة مفردة على إدراج الأقران (كاوي وأولافسون، ٢٠٠٠م) أو التلقين المباشر، مثل: تعريض الأطفال لمشاهدة فيديو عن المشاغبة والمضايقة (بولتون وفليمنجتون ١٩٩٦م)، هي برامج غير مؤثرة أو فاعلة.

يجب أن يكون الوالدان وطاقم المعلمين (الأساسيين / الموجهين / الإداريين – المترجم) على وعي تام بالمدى الذي يمكن أن تصل إليه المشاغبة، وأن يلتزموا – معًا – بتقليله أو القضاء عليه. إن البرامج الناجحة في مقاومة المشاغبة ومنعها تتضمن: لجنة مقاومة على مستوى المدرسة، ومنسق لأنشطة المنع، والمناهج التي نقدم من خلالها هذه الأنشطة. إن أي تقييم للمدى المتعلق بالمشكلة، يجب أن يتم أداؤه من خلال طرح استبيان على الطلبة .. ويمكن للجنة المقاومة استخدام المعلومات المستخلصة من الاستبيان في تخطيط وتنفيذ برنامج يصمم للإيفاء باحتياجات المدرسة.

ولقد تعرف مركز متخصص في دراسة ظاهرة العنف المدرسي ومنعها (٢٠٠٢م) على عدة برامج ناجحة، منها "البلوبرنت" (الطبعة الزرقاء) (هو مصطلح طباعي يستخدم في النشر، وهى صفة تطلق على أي منتج طباعي قبل الطبع النهائى، وهى نسخة ورقية تعالج بالنوشادر، وتعد فرصة أخيرة لكل من المؤلف والناشر؛ ليتأكد كل منهما من خلو الطبعة – تقريبًا – من أي خطأ – المترجم)، وهى برامج تصلح للناحيتين: الوقاية والعلاج؛ إذ إنها تقدم للمدارس تلك الأساليب اللانهائية (البلوبرنت) من العلاج؛ لتضيف المدرسة إليها حسب طبيعتها وظروفها؛ شريطة أن يحقق كل برنامج من هذه البرامج معيارًا صارمًا، يضع في اعتباره الممارسات الفاعلة والمؤثرة والقائمة على الأبحاث؛ لكي يتم اعتماده، ثم تطبيقه فيما بعد. وعلى سبيل المثال، لا الحصر، فإن هناك برنامجًا – من

هذه البرامج – تم تنفيذه في المدرسة والفصل، وعلى مستوى فردي .. وكان البرنامج يستهدف كل الطلبة، ولكنه كان يقدم خططًا علاجية إضافية لكل من المشاغبين وضحاياهم. لقد كانت مكونات المدى المدرسي تضم ما يلى:

- إدارة استبيان يعمل على تقييم طبيعة المشاغبة في المدرسة، ومدى سيطرتها على المناخ المدرسى.
- تخصيص يوم لعقد لقاء أو مؤتمر لمناقشة المشاغبة والتخطيط لوضع الخطط العلاجية الخاصة بمواجهة المشاغبة.
- تكوين لجنة مقاومة المشاغبة ومنعها.
- زيادة الإشراف والملاحظة على المناطق، التي يرتفع فيها منسوب المشاغبة في المدرسة.

إن المكونات الفصلية تشمل القواعد الفصلية الخاصة بمجابهة المشاغبة واللقاءات الفصلية المنتظمة (لقد نوقشت هذه القواعد واللقاءات الفصلية في الفصل الخامس فيما سبق)، أما المكونات الفردية فإنها تشمل الخطط العلاجية، مع الأطفال الذين تم تصنيفهم كمشاغبين، وكذلك الضحايا، وإجراء مناقشات مع أولياء أمور الأطفال المدرجين في خطط لعلاج وإشراك المستشارين وأساتذة الصحة العقلية، بالاعتماد على المدرسة.

ويصف كل من ر. أ. هايدنبرك، و و.ر. هايدنبرك، وتزينوفا (٢٠٠٦م) أحد برامج مقاومة المشاغبة الناجحة، ومدى أثره الفاعل في تناقص معدلات المشاغبة، وتزايد معدلات الإحساس بالأمان في إحدى المدارس الابتدائية بأن هذا البرنامج يتضمن أنشطة الوعى وإشراكًا دائمًا للطلبة في تنمية السلوكيات الاجتماعية واكتساب مهارات إعادة حل الصراع، وهذا البرنامج تم تلخيصه في شكل (١١-١).

وسواء أكانت مثيرات الاضطراب أو التشتت بسيطة ومحدودة أم خطيرة وملحة، فإن المدرس البناء يبحث عن الوسائل التي يساعد بها الطلبة في زيادة الاعتداد بكينوناتهم، ورفع مستوى التعلم بالأساليب التي تحفظ كينونة الطالب واعتباره. إذ إن الطالب يستطيع أن يتعلم من أخطائه، وأن يحتفظ بإحساسه بالانتماء. وعلى أية حال، فإن العقاب والحط من قدر الطالب يمكن أن يسبب اغترابه ويشوه علاقة "الطالب – المعلم". وعندما ينهمك الطلبة في إيجاد الحلول للمشكلات والمعوقات المدرسية، فإن تعلم الانضباط الذاتي والتعلم من الأخطاء التي يرتكبونها وكفاءاتهم الذاتية يؤدي إلى تحسن الإحساس بالاستقلالية. وعلى الجانب الآخر، فإن الممارسات التي تعتمد على المعلم في التحكم والقوة، توصِّل رسائل للأطفال، مؤداها أنهم غير قادرين على ضبط وتنظيم أنفسهم أو اتخاذ قرارات حكيمة. إن الطلبة يستطيعون أيضًا أن يتعلموا التبني العاطفى، بما يجعلهم قادرين على فهم وتقدير ظروف بعضهم البعض واختلافهم عن بعضهم البعض، وأن يتشاركوا معًا في إيجاد بيئة آمنة. إن تجاهل هذه الاختلافات يمكن أن يساهم في حدوث المشاغبة والعدوانية والعنف. بينما تتضافر الممارسات الواعية مع دائرة الشجاعة في مساعدة المعلمين على التعامل مع المشكلات التنظيمية، وزيادة درجة الأمان في المناخ التعليمي .. وتتكامل الممارسات بهدف التعامل مع التنظيم، والفوضى، والعنف، ضمن نطاق دائرة الشجاعة التي تم تقديمها في الشكل (١١-٢).

ملخص الفصل:

إن المشكلات والمتاعب التي يواجهها المعلمون فيما يتصل بالتنظيم متنوعة ومعقدة .. وكما تم تمثيلها في الاقتباس الوارد في بداية الفصل على لسان جينوت، فإنه الأسلوب أو الوسيلة التي يتم بها تناول القضايا التنظيمية يمكنها أن تحط من قدر الطالب، أو أن تساعد على شفاء والتئام ما يعانيه، ويمكنها أن تحدث الفارق بين تعلم طفل أو تسربه من التعليم، أو أن يتصاعد موقف ما إلى الذروة، أو أن يتوقف تصاعده عند

مدى معين .. إن المدرس البناء يتفادى المداخل التي تؤدي إلى إحساس الطالب بالغربة عن المجتمع الفصلى، و/ أو تشتته عن المهمة الأساسية للفصل، ألا وهى: التعلم .. إذ يمنح المتعلمين الفرصة لأن يتعلموا من أخطائهم، وأن يحلوا مشكلاتهم، وأن يؤدوا الأشياء بصورة صحيحة ..

إن القضايا الأكثر طورة فيما يتصل بالمشاغبة والعدوانية والعنف تساهم في إيجاد ذلك المجتمع الفصلي ذي المناخ غير المرحب، والذي لا يشعر فيه كل من المتعلمين والمعلمين بالأمان في أن يتواصلوا معًا لتحقيق مشروع "التعلم ". وببساطة، فإنه يمكن القول بأن الحزم بصورة أكيدة لدى الطلبة، لا يؤدي إلى كثير من تحسن الظروف المدرسية المصاحبة للتعلم، سواء بالنسبة للمدرسة أو المجتمع المحلي أو المشاغبين .. ولقد وفرت الأبحاث استراتيجيات كثيرة؛ بهدف التقليل من العنف والعدوانية ومواجهتهما كذلك .. إن هذه القضايا يجب أن تعامل في إطار تنظيمي متسق، وعلى مستويات متباينة من الدعم، الذي يجب توفيره للطلبة وللمدرسة.

شكل (١١-١): البرنامج الناجح لتحليل أبعاد المشاغبة والعنف.

مكونات البرنامج
مرحلة الفحص: • في بداية اليوم، يسمح للطلبة بالمشاركة في القصص المتعلقة بالأحداث المهمة في حياتهم. • يتعلم الطلبة كيفية استخدام "رسائل أنا" (للدلالة على الانتماء والحميمية مع المجتمع الفصلي – المترجم) (انظر الفصل الثامن) خلال مرحلة الفحص، وكذلك التركيز على استخدام المفردات المؤثرة الفاعلة (المفردات الدالة على المشاعر) .وتسمح مرحلة الفحص بتطوير وتنمية فهم وتقدير وتبني عاطفي للطلبة نحو لبعضهم البعض؛ يضع كل منهم في اعتباره حياة زملائه وظروفها ..

مكونات البرنامج
كيان آمن ومسالم يقوم الطلبة بعمل أشكال سلويت(*) مقاربة لملامح أشخاص واقعية (غير محددة الملامح – المترجم) وبعد عمل جلسة عصف ذهني (**) حول السلوكيات الاجتماعية السلبية (مثل: الإهانة / السخرية / الدفع والشجار)، يبدأ الطلبة في التفكير بخصوص البدائل الآمنة والسلمية التي كتبوها على النماذج التي كونوها للأشخاص السلويت .. ويمكن أن تتضمن هذه البدائل عبارات مثل: "أعطني تحية" أو "جاملنى"، و"قل لي شيئًا طيبًا" .. تعلق نماذج السلويت حول جدران الفصل لتعمل كمذِّكرات بالطرق الآمنة والوسائل المقبولة في التفاعل مع الأقران والمعلمين كمذكرين بالسلوكيات الاجتماعية المرغوبة.
الكأس العاطفى يتم تنفيذ الأنشطة الفصلية بالتعاون بين الطلبة، بعضهم البعض، طوال العام، ومن هذه الأنشطة "الكأس العاطفى"، وهى نشاط ينخرط فيه كل الطلبة بهدف تحديد الطالب الفائز بهذه الكأس، وهى تصنع من الأورجامي (الأورجامي فن ياباني يعتمد على تكوين الأشكال المختلفة من الورق بشكل يدوي باستخدام الطي والثني واللف – المترجم) .. حيث يضع فيه الطلبة الكلمات التي تعبر عن مشاعرهم، ضمن أنشطة مرحلة الفحص (السابق الحديث عنها) وبعدها ينخرط الطلبة في مناقشة بخصوص كيفية نشر مقترحات المشاعر وسيادتها بينهم، عندما تزيد كمية الأوراق الموضوعة في الكأس عن قدرة الكأس على استيعابها.
نشاط "النجمة" يمد هذا النشاط الطلبة بما وراء المعرفية (المعارف التي تتجاوز حدودها المهارات المعرفية المنصوص عليها في منهج ما أو مقرر ما – المترجم) واستراتيجية التحكم في النفس لكي تستخدم في أوقات الغضب والإحباط أو الإجهاد أو غيرها من المشاعر السلبية الزائدة عن الحد. كما يمد هذا النشاط الطلبة بآليات معينة لفهم وتطبيق الخطوات الأربع للتحكم في النفس، وهى: التوقف / التفكير / التصرف / المراجعة.

مكونات البرنامج
أنشطة مجتمعية وأنشطة بناء الفريق أو تكوينه وهى أنشطة تعتمد على إشراك الطلبة في كيفية تقدير بعضهم بعضهم لبعض وبناء الانتماء العاطفي نحو بعضهم البعض ومناقشة نقاط الخلاف، وكيفية إعادة حل الصراع. فعلى سبيل المثال، يتقاذف الطلبة الكرة فيما بينهم، ويقوم الطالب الذي يقذف الكرة بتحية زميله الذي يتمكن من الإمساك بالكرة .. مكونين شبكة فيما بينهم، تعرف باسم "شبكة الحياة".
النتائج: يحرز طلبة المجموعة المعالجة درجات أعلى – بشكل مميز – عن أقرانهم في المجموعات غير المعالجة فيما يتصل باختبار "اتجاهات الطالب نحو الصراع" .. وقد أفادوا المعلمون والطلبة وجود نقص واضح في معدلات المشاغبة، تقابلها زيادة في استخدام السلوكيات الاجتماعية المهيئة للتواصل ومهارات إعادة حل الصراع .. كما أفادوا بتمضيتهم لوقت أقل في معالجة الصراعات والخلافات بين الطلبة، في مقابل شعور أكبر بالأمان في المدرسة.

المصدر: تم أخذ المعلومات من هايدنبرك، وهايدنبرك وتزينوفا (٢٠٠٦م).

شكل (١١-٢): معالجة التنظيم بالأساليب التي تدعم دائرة الشجاعة:

	الانتماء	كرم النفس/ العطاء	الكفاءة	الاستقلالية
الفوضى والاضطراب	يحفظ كينونة الطالب وكرامته من خلال إعطاء مشكلات خاصة، تحتاج إلى تضافر وتكافل الجميع. تجنب النظم التي تخلو من قياس درجة التحمل، لأنها لا تسمح بالاعتبارات الثقافية والفردية.	يسمح بفرص لإعادة حل الصراع وإعادة تقييم الموقف.	يساعد الأطفال في تعلم العواقب الطبيعية لسلوكياتهم. يدرس للأطفال أن الأخطاء فرص للتعلم. يتجنب المداخل التي تعيق التعلم أو تجعل المتعلمين يفتقدون إلى أنشطة التعلم.	يشرك المتعلمون في إيجاد الحلول اللازمة لكل ما ينشأ في الفصل من مشكلات، تتعلق بالتنظيم المتبع في الفصل.
مقاومة العنف والمشاغبة	أشرك الطلبة في أنشطة البناء المجتمعي مثل، أنشطة مرحلة الفحص،والتي توفر فرصًا للطلبة للتعارف إلى أقرانهم من خلال تحياتهم أثناء اللقاءات الفصلية، ومن خلال نشاط "شبكة الحياة" .. إلى آخره.	أشرك الطلبة في أنشطة بناء الانتماء العاطفي نحو بعضهم البعض .	يدرس السلوك التمهيدي الاجتماعي والطرق الناجحة للتواصل، مثل: "رسائل – أنا الآمنة و"التواجد المسالم ".. وهكذا.	يدرس مهارات التحكم في النفس، من خلال أنشطة متعددة: مثل نشاط "النجمة".

مصادر الفصل:

Abramowitz, A. J., & O'Leary, S. G. (1990). The effectiveness of delayed punishment in applied settings. Behavior Therapy, 21(2), 231-239.

Abramowitz, A. J., O'Leary, S. G., & Futtersak, M. W. (1988). The relative impact of long and short rep

rimands on children's off-task behavior in the classroom. Behavioral Therapy, 19(2), 243-247. Borg, M. G. (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. Educational

Psychology,18(4), 433-444.

Boulton, M. J., & Flemington, I. (1996). The effects of a short video intervention on secondary school pupils' involvement in definitions of and attitudes towards bullying. School Psychology International, 17(4), 331-345.

Brantlinger, E. (1991). Social class distinctions in adolescents' reports of problems and punish¬ment in school. Behavior Disorders, .17(1), 36-46.

Center for the Study and Prevention of Violence. (2002). Blueprints for violence prevention. In

Book Nine: Bullying Prevention Program. Boulder, C0: University of Colorado Press.

Cowie, H., & Olafsson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a

school with high levels of aggression. School Psychology International, 21(1), 79-95.

DuPaul, G. J., & Weyandt, L. L. (2006). School-based interventions for children and adolescents

with attention-deficit/hyperactivity disorder: Enhancing academic and behavioral outcomes.

Education and 7Yeatment of Children, 29, 341-358.

Dwyer, K. P., Osher, D., & Hoffman, C. C. (2000). Creating responsive schools: Contextualizing early warning, timely response. Exceptional Children, 66(3), 347-365.

Forness, R., & Kavale, K. (2001). Reflections of the future of prevention. Preventing School Failure, 45(2), 75-82.

Fuentes, A. (2003). Discipline and punish. Nation, 277(20), 17-21.

Good, T., & Brophy, J. (2000). Looking in classrooms (8th ed.). New York: Longman. Gossen, D. (2007) Student Behavior. International Journal of Reality Therapy, 27(1),17-20. Heydenberk, R. A., Heydenberk, W. R., & Tzenova, V. (2006). Conflict resolution and bully pre

vention: Skills for school success. Conflict Resolution Quarterly, 24(1), 55-69.

Jolivette, K., Stichter-Peek, J., & McCormick, K. M. (2002). Making choices--improving

behavior-engaging in learning. Teaching Exceptional Children, 34(3), 24-30.

Josephson Institute of Ethics. (2001). 2000 Report card: Report #1: The ethics of American youth:

Violence and substance abuse, data & commentary. Author. http://www.josephsoninstitute.

org/survey2000/violence2000-commentary.htm

Kennedy, C. H., Long, T., Jolivette, K., Cox, J., Jung-Chang, T., & Thompson, T. (2001). Facilitating

general education participation for students with behavior problems by linking positive

behavior supports and person-centered planning. Journal of Emotional and Behavioral

Disorders, 9(3),161-172.

Kimberling, S., & Wantland, C. B. (2002). Guides to creating safer schools, guide 3: Implementing ongoing staff development to enhance safe schools. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Kounin, J. S. Discipline and Group Management in Classrooms. Holt, Reinhardt and Winston, NY, NY. 1970.

Lake, V. (2004). Ante up: Reconsidering classroom management philosophies so every child is a winner. Early Child Development and Care, 174(6), 565-574.

Langdon, C. A. (1997). The fourth Phi Delta happan pool of teachers' attitudes toward public schools. Phi Delta Kappan, 79(3), 212-221.

Lasley, T. (2001). Fostering non-aggression in the classroom: An anthropological perspective. Theory Into Practice, 24(4), 247-255.

Loeber, R., Green, S. M., Lahey, B. B., Frick, P. J., & McBurnett, K. (2000). Findings on disruptive behavior disorders from the first decade of the developmental trends study. Clinical Child and Family Psychology Review, 3(1), 37-59.

Maag, J. (2001). Rewarded by punishment: Reflections on the disuse of positive reinforcement in the schools. Exceptional Children, 67(2),173-186.

Mayer, G. R. (1999). Constructive discipline for school personnel. Education and 1Yeatment of Children, 22(1), 36-39.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth-Prevalence and association with psychosocial adjustment Journal of the American Medical Association, 285(16), 2094-2100.

National Center for Education Statistics. (2007). Indicators of school crime and safety. Washington, DC: Author.

Nelson, J., Lott, L., & Glenn, S. (2000). Positive discipline in the classroom: Developing mutual respect,

cooperation, and responsibility in your classroom (Rev. 3rd ed.). New York: Random House.

Noguera, P. A. (2003). Schools, prisons, and the social implications of punishment: Rethinking

disciplinary practices. Theory Into Practice, 42(4), 341-351.

Peterson, R. and Skiba, R. (2001). Creating School Climates That Prevent School Violence: Social Studies, 92(4)167-176.

Pfiffner, L. J., O'Leary, S. G., Rosen, L. A., & Sanderson, W. C. (1985). A comparison of the effects of continuous and intermittent response-costs and reprimands in the classroom. Journal of Clinical Child Psychology, 14(4), 348-353.

Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. Canadian Journal of Psychiatry, 48(9), 583-590.

Ruck, M., Wortley, S. (2002). Racial and ethnic minority high school students' perceptions of school disciplinary practices: A look at some Canadian findings. Journal of Youth and Adolescence, 31(3),185-195.

Scott, T. M., Nelson, C. M., & Liaupsin, C. J. (2001). Effective instruction: The forgotten compo

nent in preventing school violence. Education and Reatment of Children, 24(3), 309-322. Sheets, R. H., & Gay, G. (1996). Student perceptions of disciplinary conflict in ethnically diverse

classrooms. NASSP Bulletin, 80(580), 84-94.

Shores, R. E., Gunter, P. L., & Jack, S. L. (1993). Classroom management strategies: Are they set¬ting events for coercion? Behavioral Disorders,18(2), 92-102.

Skiba, R. J. (2000a). Zero tolerance, zero evidence: An analysis of school disciplinary practice. Bloomington: Indiana University Education Policy Center.

Skiba, R. J. (2000b). When is disproportionality discrimination? The overrepresentation of Black

students in school suspension. In W. Ayers, B. Dohrn, & R. Ayers (Eds.), Zero tolerance:

Resisting the drive for punishment in our schools (p. 23). New York: The New Press.

Skiba, R. J., Peterson, R. L., & Williams, T. (1997). Office referrals and suspension: Disciplinary

intervention in middle schools. Education and 7)-eatment of Children, 20(3), 295-316.

Stouthammer-Loeber, M., & Loeber, R. (2002). Lost opportunities for intervention: Undetected

markers for the development of serious juvenile delinquency. Criminal Behavior and Mental

Health,12(1), 69-82.

Tierno, M. J. (1991). Responding to the socially motivated behaviors of early adolescents: Recommendations for classroom management. Adolescence, 26(103), 569-578.

الفصل الثاني عشر
دعم السلوك الإيجابي

إننا جميعًا، في وقت ما أو آخر، نحتاج إلى العون .. وسواء أكنا نقدم ذلك العون أم نتلقاه، فإن كل واحد منا لديه شيء ما، له من القيمة ما يستحق أن يقدمه إلى ذلك العالم .. وذلك واحد من الأشياء أو الأمور الرئيسية التي تربط بيننا كجيران في عالم واحد .. ولكل منا طريقته الخاصة في أن يكون مرسلاً ومستقبلاً في آن واحد.

السيد / روجرز (روجرز، خريف ٢٠٠٣ م، ص ١٣٦)

إن بعض المتعلمين – أيا كانت أسبابهم – لديهم صعوبة في مواكبة أو مجاراة التوقعات الفصلية. وعلى المستوى الفردي، فإن الدعم السلوكي الإيجابي يقدم للمعلمين أسلوباً تنظيميًا للتعرف وتحديد الاحتياجات وتطوير المساعدة والدعم للأفراد الذين لديهم خبرات سابقة بالصعوبات. في الفصول التي يكون فيها إدراك ووعي مرتفع المستوى بالمجتمع المحلى، يدرك المتعلمون جيداً أن كل واحد يحتاج إلى العون في أوقات كثيرة، وأن هناك شركاء على استعداد للمشاركة في عملية دعم السلوك الإيجابي.

وبينما تكمن جذور دعم السلوك الإيجابي في الفلسفة السلوكية، فإن الدعم يتفوق على الإدارة السلوكية التقليدية، والتي يكون التركيز فيها على تغيير السلوك المتعلق بالطالب، من خلال استخدام الجوائز والعواقب (النتائج المترتبة على السلوكيات). فمثلاً، يستوجب دعم السلوك الإيجابي من المتعلمين أن يفحصوا المشكلات التي يصادفونها، مثل عدم الإذعان من قبل الطفل، من منظورات متعددة تضمن - فيما بينها - النظر إلى الشيء المطلوب من الطفل أن ينقاد إليه أو يذعن له. إن دعم السلوك الإيجابي

يتعرف على سياق السلوك (أي الظروف المحيطة بالسلوك المترجم) باعتباره تفسيراً مهمًّا قدر أهمية السلوك نفسه في تطوير خطة ما ربما يكون تغييرا في البيئة بدلا من المحاولات المباشرة لتعديل سلوك الطفل أو مجموعة من الأطفال.

إن المبادئ البناءة يمكن تطبيقها بسهولة كذلك على دعم السلوك الإيجابي، كما يمكنها أن تمد من نطاق التركيز على دعم الاحتياجات والإسهامات التي تلزم المجتمع المحلي ..وبينما تنظر الإدارة السلوكية التقليدية بعين الاعتبار إلى التصحيحات والارتباطات السريعة، ينظر دعم السلوك الإيجابي والأفكار البناءة الإبداعية إلى حلول المدى البعيد لدعم الأفراد في المجتمع المحلى. يقدم شكل (١٢- ١) مقارنة بين كل من الإدارة السلوكية التقليدية ودعم السلوك الإيجابي، وامتداد نطاق هذا الدعم ليشمل المبادئ البناءة.

شكل (١٢- ١): مقارنة بين دعم السلوك الإيجابي التقليدي والرؤى الإبداعية.

الإدراة السلوكية التقليدية	دعم السلوك الإيجابي	الرؤى الإبداعية
نموذج معيب، يعتبر الفرد هو "المشكلة"	عيوب الأنظمة، والتهيئة، أو المهارات للفرد ربما تكون هي "المشكلة"	ترى المشكلات على أنها فرص لكل شخص لأن ينمو، ويدرك أنه بحاجة إلى العون في أوقات مختلفة.
محاولات تثبيت الفرد	محاولات تثبيت النظام والتهيئة أو تدريس المهارات اللازمة للفرد	إيجاد الحلول التي تبني المجتمع المحلى، والعلاقات التي تستفيد من نقاط تميز الطلبة
مثبطات السلوك (الآليات التي تعمل على توقف حدة السلوكيات السالبة وتمنع تفاقمها - المترجم) أو تغيير السلوك	إيجاد تواصلات وتفاعلات وخبرات وعلاقات ومهارات جديدة	التركيز على تنمية علاقات داعمة وبناء خصائص الانتماء والاستقلالية والإجادة والإتقان وسماحة النفس كمقابل بديل لـ "تثبيت" الطفل

الإدراة السلوكية التقليدية	دعم السلوك الإيجابي	الرؤى الإبداعية
استخدام العقاب أو المنفرات	استخدام مداخل التفضيلات الإيجابية	استراتيجيات للحصول على المساعدة من الآخرين في المجتمع المحلي نفسه
يستغرق الأمر أيامًا أو أسابيع لـ "تثبيت "السلوك الفردى	يستغرق الأمر أعوامًا لإيجاد نظم استجابية، وتهيئات شخصية ومهارات مناسبة /ذات فاعلية	يستغرق الأمر رعاية مستمرة، ودعمًا ووقتا لتنمية المجتمع المحلى، مع تقدير التنوع والاختلاف.
يتم تنفيذها من قبل متخصص في السلوكيات غالبًا ما يكون من خارج المجتمع المدرسي أو الفصلى	يتم تنفيذها من قبل فريق متعاون يستخدم بحوثًا تعتمد مركزيا على الطالب في الفصل الحصري (الذي يتضمن كل ما يحتاجه المتعلم والمعلم – المترجم).	يتم تنفيذها من قبل المجتمع الفصلى، والذي لكل فرد فيه حق المشاركة والتصويت، والبحث عن الحلول التي يتم فيها التركيز على مصلحة المجتمع الفصلى.
غالبًا ما يعتمد عليها، عندما تكون الأنظمة غير مرنة	يحقق أفضل نتائجه عندما تكون الأنظمة مرنة	يحقق أفضل نتائجه عندما يدوم التركيز على البناء المجتمعي وكيفية إعداده.

* تم تعديل العمودين الأول والثاني من لومباردو (١٩٩٧م).

ضع في الاعتبار المثال التالي لخطة دعم السلوك الإيجابي التي تعتمد على المبادئ الإبداعية البناءة وفق منظور مجتمعى:

يعاني "بريان" من مشكلة إكمال أو إنجاز (العمل الصباحي الاستهلالي) في فصل الصف الأول .. وكانت أول استراتيجية يقوم بها معلم الفصل هي تطبيق "نظام الجائزة"، حيث يمكن للتلاميذ أن يربحوا تذاكر كمكافأة لإنجاز العمل وللسلوك الفصلي المقبول. بينما كان يمكن رؤية التحسن الإجمالي في سلوكيات الفصل .. كان "بريان" لازال يعاني من مشكلة إنجاز العمل الصباحى، واقترح المعلم على والديه إمكانية

رؤية المستشار النفسي لتشخيص الاختلال المحتمل في أدائه. وبالاستشارة مع معلم آخر، حاول معلم "بريان" التعديل التالى: أولاً، قام المعلم بفحص أوراق العمل التي أداها "بريان"، وحاول أن يتأكد من أن كل التعيينات أوالتكليفات كانت ذات معني وغرض. فمثلاً، كانت أوراق العمل التي تتطلب نسخ حروف ثم استعارتها من صحف بهدف إجادة الكتابة وإتقانها. ثانياً، طلب من المعلم أن يشرك الطالب في مراقبته لنفسه .. أعطى "بريان" ورقة عمل ليراقب أداءه بنفسه. وعلى هذه الورقة، كان يجب عليه أن يوضح ما إذا كان قد بذل أفضل جهد لديه، واستطاع إكمال عمله، وأنه قام بفحص عمله من أجل الاطمئنان إلى دقته .. وبعد تنفيذ هذه الاستراتيجيات، كان هناك تحسن ملحوظ في تمكن "بريان" من إنجاز أو إكمال عمله.

كانت لدى جورج أيضاً صعوبة في إكمال أو إنجاز المهام أو التعيينات أو التكليفات التي تؤدئ بكل فردي مستقل وبدلاً من العمل وإنجاز المهمة، كان جورج غالباً ما يدخل في حوارات مع الطلبة الآخرين، محدثاً ضوضاء وصخبًا، كانت تشتت انتباه الفصل وتركيزه، ويترك منطقة أداء العمل خالية تقريبا من كل الطلبة المنشغلين معه في الحوارات .. بعد إكمال التقييم الأدائي، تعلم المعلم أن العمل الذي تم تكليف جورج به كان صعباً، لذا كان عليه أن يخصص له أحد أقرانه بالفصل ليقرأ له، وليستمع إلى جورج وهو يقرأ. بعد قراءة القصة، كان مسموحاً لـ"جورج" وقرينه أن يختار القيام بنشاط من بين هذه الأنشطة الثلاثة: رسم الجزء المفضل - بالنسبة لهما - من القصة التي انتهينا من قراءتها، أو تقدم نبذة موجزة عن القصة أمام زملائهما، أو استخدام حاسوب الفصل لكتابة موجز عن القصة.

في فصل حصري بالمستوى التاسع،وفي احدى حصص اللغات، كان ثمة طالب يدعى "كارلوس"، تم تصنيفه في الفصل على أنه يعاني من اضطرابات عاطفية وسلوكية، وكان يشارك في الحوارات الأدبية التي كانت تتم في هذه الحصص على شكل دائرة

للمناقشة .. وبعد مرور أسبوعين، لوحظ أن كارلوس لم يكن هو الطالب الوحيد الذي يحضر إلى هذه الحصص، غير مستعد لدوائر الحوار والأدب التي كانت تعقد بها، وكان إضافة إلى ذلك يحدث اضطرابا شديدا أثناء عقد هذه الدوائر، من خلال تعليقاته غير اللائقة وكونه غير حاضر الذهن، مع الفشل في إنجاز التعيينات أو التكليفات التي يكلف بها، بالنسبة للدور الذي يشارك به في الدائرة .. بعد فحص كل هذه العوامل، وجد معلمو التعليم العام والخاص وسيلة لضبط جدول "كارلوس" بما يجعل الوقت أمامه يسمح - أثناء المدرسة – أن يعد نفسه لدائرة الحوار .. لقد كانت مسألة إعداده هي العقبة الوحيدة، التي كان يحتاج فيها إلى المساعدة، ليتحسن سلوكه في نهاية الأمر.

هناك معلم في مستوى الصف الأول، استطاع أن يحافظ على المعدل المتوقع من طلبته، الذين يعملون بهدوء أثناء الأنشطة التي تؤدي في مركز التعلم بالفصل .. وكان لديه طفل يعاني من إعاقة، من بين الأطفال الموجودين في فصله، تتمثل في إحداث ضوضاء وصخب عاليين أثناء الوقت المخصص لمركز التعلم، مما كان يسبب مشكلة مزعجة تماماً للمعلم، الذي كان يبذل جهداً كبيرا في الحفاظ على هدوء الفصل، فيضطر في أغلب الأحيان إلى طرده من الفصل.. وكان ثمة اقتراح مؤداه أن المستوى المقبول من الضوضاء لا يجب تجاوزه بأي حال من الأحوال.. وعند القيام بذلك،كانت أصوات هذا الطالب غير مسموعة بالنسبة لمجموعة الأطفال الأخرى المشاركين في أنشطة مركز التعلم،ولم يعد ينظر إلى الأمر باعتباره مشكلة بعد ذلك مرة أخرى.

في هذه الأمثلة السابقة، لم يتضمن الدعم تعليم الطلبة مهارات جديدة فحسب، بل إنه تضمن كذلك توفير المساعدة وتغيير التوقعات، وتغيير الجداول ...وهكذا دواليك .. إن هذه الأنماط من الدعم تنقل محور التركيز من مجرد "تثبيت" الطفل على ما لديه إلى التأكد من أن كل الطلبة تم تكييفهم وإحداث الملاءمة المطلوبة لهم ليتفاعلوا مع المجتمع الفصلي الذي هم فيه.

الجوانب الأساسية لدعم السلوك الإيجابي:

هناك أربع قواعد أساسية، يجب أن توضع في الاعتبار عند تطوير خطط دعم السلوك الإيجابي .. أولاها الدعم الإيجابي يتم تعديله وتوجيهه نحو منع السلوك السلبي من الحدوث كمقابل للتنفير أو العقاب عند حدوث السلوك. إن مصطلح "الدعم السلوكي الإيجابي" يتضمن أن خطة الدعم سوف تستخدم المداخل الإيجابية لدعم الطلبة.

ثانيتها، يتمركز الدعم الإيجابي حول مساعدة الطلبة على التعلم؛ إذ إن المهمة الأساسية لخطة الدعم هي تسهيل عملية التعلم، ويمكن للخطط التي تتضمن إزالة أو استبعاد طالب أو مجموعة من الطلبة من بيئة التعلم، والتقليل من المستويات الأكاديمية أو تجاهلها أن تكون خططاً معوقة للتعلم. فعلى سبيل المثال، لو أن طالباً تم استبعاده من مجموعة القراءة نتيجة لسلوكياته / سلوكياتها، فإن الخطط الأخرى ينبغي أن يتم إجراؤها للتأكد من أن الطالب قد أشرك بالفعل في تدريس قرائي هادف، وأنه لم يرسل إلى منطقة منعزلة، ليكمل قراءة أوراق العمل .. إن أنواع الدعم التي تتمثل في إجراء التعديلات من خلال مجموعة القراءة، واستخدام القرين المرشد كتعليم خاص، أو استخدام أحد الوالدين المتطوعين، من الممكن أن توفر الدعم لقضايا الطلبة السلوكية، وللمحافظة على توجه التعلم.

ثالثتها، فإن خطط الدعم الإيجابي تتضمن مُخرَجًا من الطالب، وكذلك من الأقران والوالدين كلما كانا مقبولين .. إن المجتمع الذي يحتكم إلى دعم الطالب أو المجموعة ستكون لديه في الغالب أحسن الأفكار المتعلقة بالدعم، فمثلاً في الصف الثالث، كان المعلم قلقاً بخصوص تضمين طالب مصاب بمتلازمة داون*، وقد كان معروفاً عنه هروبه من الفصل وقتما حلا له ذلك .. وعندما طلب من بقية زملائه البحث عن حلول، توصلوا إلى عدة خطط فعالة ومثيرة، كان من بينها: "دع دافيد يدرك أنه صديقنا" و

"يمكنك أن تذهب إليه وتعيده إلى الفصل". و"يمكنك أن تلعب معه وقتًا أكثر بالشكل الذي يجعله يرغب في البقاء معنا".

رابعتها، دعم السلوك الإيجابي عملية تعاونية الأداء، فعندما يتلقى الطلبة خدمات التعليم الخاصة، فإنه يشار إلى خدمات تعليمية نوعية محددة، أو أنهم في حاجة إلى خطط علاجية، ذات أولوية سابقة على إحالتهم إلى خدمات التعليم الخاص، ويمكن -عندئذ - لفرق دعم السلوك الإيجابي أن تتعاون فيما بينها بهدف تنمية خطط الدعم، ويغدو معلم الفصل أهم عضو في هذا الفريق، وعاملا حاسما في نجاح تنفيذ دعم السلوك الإيجابي وتقييمه. إن الأفراد الذين ينطبق عليهم قانون تعليم ذوي الإعاقات يقررون: "إن معلم الفصل يجب - إلى حد ممكن - أن يشارك في التطوير والمراجعة الخاصة بخطة تفريد التعليم للطفل، بما يتضمنه ذلك من مساعدة في تحديد: (١) الخطط العلاجية والاستراتيجيات المتعلقة بالسلوك الإيجابي الملائم للطفل. (٢) العوامل المساعدة والخدمات التكميلية، والتصحيحات أو تعديلات البرنامج والمتسقة مع كل من قانون تعليم ذوي الإعاقات وتفريد التعليم. (٣) وقانون تحسين تعليم ذوي الإعاقات لعام ٢٠٠٤م.

وبينما يستطيع معلم الفصل - بشكل مستقل - تقديم الدعم للأفراد أو المجموعات من خلال فصله، فإنه يستطيع كذلك استدعاء فريق الدعم السلوكي الإيجابي، وأن يشارك في عملية رسمية تهدف إلى التعامل مع القضايا السلوكية الملحة للأفراد أو المجموعات من الطلبة.

دعم السلوك الإيجابي الفردي

بالنسبة للأفراد ذوي القضايا السلوكية الملحة، فإن اكتسابهم لدعم المعلمين والأقران والمجتمع المدرسى، يمكنه أن يجعل لديهم عالماً مختلفاً متميزاً. إن عملية دعم السلوك تتطلب عدداً من الخطوات - تبدأ من التقييم الأدائي إلى التنفيذ والتقييم المتعلقين بالاستراتيجيات الداعمة. إن أنواع الدعم الذي يمكن أن تشمل نوعية متباينة

من الاستراتيجيات – بدءاً من إحداث التعديلات المطلوبة في المناهج إلى استخدام الأقران المرشدين، ويعتمد مستوى الدعم المقدم والمواءمات والتعديلات الضروري إحداثها على الطالب وطبيعة سلوكه.

التقييم الأدائي:

إن الخطوة الأولى في تطوير وتنمية خطة دعم السلوك الإيجابي هي إجراء التقييم الأدائى، والذي يعد أداة تقييمية علمية للغاية، يمكنها أن تحدد هوية العلاقة بين السلوكيات والظروف التي تطلق فيها دوافع القائمين بها إلى أداء هذه السوكيات، مما يعوق قدرة الطالب على التعلم .. ويتطلب الأمر الإلزام بأداء التقييم الأدائى، ارتباطا بقانون تعليم ذوي الإعاقات كخطوة ضرورية من أجل مواجهة المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي الإعاقات، انطلاقاً من ذلك القانون:

يجب على الفريق القائم بالدعم أن يستكشف مدى الحاجة إلى الاستراتيجيات وأنظمة الدعم القادرة على مواجهة أي سلوك يحتمل أن يعوق سبيل تعلم الطفل ذي الإعاقة أو تعلم أقرانه، وفي الاستجابة للإجراءات التنظيمية من خلال إدارة المدرسة لشئون الأفراد. إن فريق برنامج تفريد التعليم يجب – خلال عشرة أيام – أن يتوصل إلى صيغة لخطة تقييم السلوك الأدائي لتجميع البيانات اللازمة لتطوير خطة علاج سلوكية. وإذا كانت هذه الخطط موجودة بالفعل، فإن الفريق يجب أن يراجع هذه الخطة ليتأكد من أنها تفي بمعالجة السلوكيات المراد إصلاحها، من خلال الإجراء التنظيمي الذي تم تأكيده أو الاتفاق عليه.

وبينما يكون التقييم الأدائي مطلوباً للطلبة ذوي الإعاقات، فإنه أداة مفيدة للفرق المدرسية التي تتعامل مع المشكلات السلوكية تجاه الأطفال، كخطوة استباقية، لإحالتهم إلى التعليم الخاص، وكذلك المعلمين الذين يواجهون سلوكيات تعمل على إعاقة أو تشتيت بيئة التعلم.

إن فكرة التقييم الأدائي تكمن في تجميع أكبر قدر ممكن من المعلومات من مصادر عديدة قدر الإمكان. وقد يساعد المثال التالي في تفسير السبب الذي يجعل التقييم الأدائي يحظى بهذه الأهمية:

دافيد طالب، يبلغ من العمر ستة عشر عاماً، لديه إعاقة في تعلم الرياضيات، يشعر بالإحراج لكونه يشاهد وهو يؤدي تكليفاً رياضيّاً مختلفاً عن التكليف الذي يؤديه أقرانه، مما يضطره إلى إخفاء ما يؤديه من تكليفات رياضياتية في مقعده، ويضطره كذلك إلى استخدام لغة غير مقبولة؛ لكي يخبر معلمه أنه لم يتمكن من إكمال واجبه اليومي في الرياضيات.

ريكو طالب، يبلغ من العمر ثماني سنوات، وهو متعثر في القراءة يعاني صعوبة فيها، إذ يجد تكليف القراءة أمراً مملا، يبعث على الضجر والسأم .. ولذلك، فهو يلقى بكتاب القراءة وكتاب التكليفات الخاصة بالقراءة على الأرض، عندما يبدي المعلم ملاحظاته على ضعف مستواه في القراءة.

أليكس، طالب يبلغ من العمر عشر سنوات، يجد صعوبة في فهم عمليات ضرب الكسور بنوعيها (العشرية والاعتيادية) ويصيبه الإجهاد، ويبدأ في تشويه أوراق أدائه في هذه العمليات، عندما يطلب منه المعلم إكمال أوراق العمل الخاصة بعمليات ضرب الكسور.

بايلى، طالب يبلغ من العمر ثماني سنوات، لديه اضطراب يتمثل في فقد التركيز أو الانتباه، يجد صعوبة بالغة في البحث عن معاني الكلمات، والتكليفات المرتبطة بهذا البحث، لذا يقرر بدلاً من ذلك أن يصنع طائرات ورقية يلعب بها أثناء أدائه لهذه التكليفات السخيفة من وجهة نظره.

وبينما نجد في كل سيناريو من سيناريوهات هذه المشكلات السابقة نوعاً من المماثلة أو التشابه (الفشل في إنجاز العمل)، إلا أننا نكتشف أن سبب ووظيفة السلوكيات

مختلف تماماً، ومن ثم فإنها تتطلب استراتيجيات مختلفة لدعم الطالب. إن التقييم الأدائي يتطلب خطوات متعددة، هي:

قم بوصف سلوك (سلوكيات) التحدى:

ينبغي أن يوصف السلوك في مصطلحات، يمكن ملاحظاتها وإدراكها بصريّاً وفهمها من قبل الآخرين، الذين يتعاملون مع الطالب. فمثلاً، علينا تجنب الأوصاف مثل: "لدى هالي اتجاه ضعيف ومحدود نحو المدرسة"، وبدلا من ذلك نستخدم الأوصاف مثل: "هالي تستخدم لغة غير لائقة في شكواها من التكليفات التي تطلب منها".

تحديد الظروف التي تحدث فيها السلوكيات المقبولة والسلوكيات غير المقبولة

على سبيل المثال، هل هناك وقت معين من اليوم، يشكل تهيئة خاصة، أو تكليفاً معيناً يكون أكثر احتمالاً أو قبولاً لأن يصدر عنه ذلك التصرف؟ إن تعرف نمط ما للسلوك، سوف يساعد المعلم في تحديد غرض السلوك. وكيفما يكن من أمر، فيجب عليك – من فضلك- ملاحظة أن كثيراً من تحديات السلوك لا تتبع الأنماط المتوقعة، ذلك أن ثمة سلوكيات يمكنها أن تصدر دون عوامل معروفة، أو يمكن ملاحظتها مثل تفاقم الحساسية، والنوم المضطرب والتوجه الخاطئ ... وهكذا – ومن ثم، تصبح هناك حاجة إلى تجميع مثل هذا الكم من المعلومات من مصادر عديدة قدر الإمكان ..

قم بتجميع المعلومات

إن التقييم الأدائي التقليدي يتطلب ملاحظة مباشرة للسلوك. وبالإضافة إلى الملاحظات المتكونة، فإن المعلم البنّاء (الاستجابي) يبحث عن مصادر أخرى للمعلومات لتحديد هوية هدف السلوك، وكذلك تحديد أنماط الدعم المحتملة. ومن منظور بنائى، فإن السلوك يعتمد على تصور الطفل لما يعتبر حقيقة من وجهة نظره، ولما قد يراه

مختلفاً للغاية عن تصورات الكبار في حياته. والتكنيكات التالية مفيدة في تحديد غرض السلوك، ورؤى الآخرين أو وجهات نظرهم.

- تحليل (السوابق / السلوكيات/ العواقب) .. لاحظ السلوك ودون ما يلي (أ) الإحداث السابقة أو المهيئة (أى: ما الذي يحدث مباشرة قبل حدوث السلوك نفسه)، (ب) السلوك الحادث نفسه، (جـ) العواقب (أى: ما النواتج التي تحدث فور حدوث السلوك نفسه).
- اللقاءات الشخصية .. قم بعقد لقاءات شخصية مفتوحة مع الطالب والوالدين والأقران والمعلمين الآخرين لتحصل على رؤى عديدة بخصوص سلوكيات التحدي، تتضمن سلوكيات الطالب التي تفيد في تحديد غرض السلوك، ورؤى الآخرين للمشكلة وأشكال الدعم المحتملة والممكنة.
- فحص السياق .. على المعلم البحث عن العوامل الأخرى والأحداث المهيئة والأحداث ذاتها والظروف التي يمكن أن تساهم في إحداث السلوك .. وقد تفيد القائمة المبينة في شكل (١٢-٢) في تحديد هوية تلك العوامل السياقية.

قم بعمل أداء تقييمي مدرك للرؤية الثقافية:

غالباً ما تهمل الرؤى الثقافية المرتبطة بالقضايا السلوكية عند إجراء التقييمات الأدائية، وفي الخطط الناتجة والمرتبطة بدعم السلوك الإيجابي. ويقترح كل من ساليند وتايلور (٢٠٠٢) أهمية الحصول على تلك الرؤى الخاصة بما قد يبدو منها مألوفاً مع خبرات الطالب الثقافية واللغوية، ويتجنب الأوصاف المهنية السلبية للسلوك، وهذه مسألة معينة في تكوين عملية الدعم الواعي من حيث المنظور الثقافى.

إن اكتساب رؤى متعددة يتيح للمعلم القدرة على أن يتعلم ويعرف الكثير عن خبرات ورؤى الطالب الثقافية، وهذه المعلومات يمكنها مساعدة المعلم أو الفريق في تحديد

ما إذا كان السلوك موضع الاهتمام ذا أصل ثقافي أم لا .. ويمكن الحصول على هذه الرؤى من خلال اللقاءات الشخصية أو المسوح العلمية التي تجري مع الطالب أو عليه، والمعلمين الآخرين والعائلة وأفراد المجتمع. ويعتمد كل من ساليند وتايلور على مثال ما لطالب اسمه "ماثيو" الذي كان غالباً ما يقضي وقتًا غير قصير في فحص التكليف الذي يكلف به، وفي تجميع ومراجعة المواد والأدوات والأوراق اللازمة للتكليف، والمنطقة التي سيؤدي فيها التكليف (أي الجزء المحدد من الفصل حسب طبيعة التكليف ومادته – المترجم) وتوجيه أسئلة للمعلم تتعلق بالتأكد من طبيعة التعليمات والتوجهات المتعلقة بالتكليف، والتحدث مع أقرانه .. كان معلمه ينظر إلى هذه السلوكيات كما لو أنها علامات دالة على نقص الانتباه!!

شكل (١٢-٢): قائمة فحص العوامل السياقية.

عوامل سياقية

يمكنها أن تساهم في حدوث المشكلات السلوكية

عوامل الطفل:

المرض: هل يعاني الطالب من مرض ما حديث؟

الحساسية: هل يعاني الطالب من أية حساسية تشعره بعدم الراحة؟

التداوى: هل يتلقى الطالب أي تداوي له آثار جانبية؟

الإرهاق: هل يعاني الطالب من اضطرابات في النوم أو عوامل أخرى قد تسبب له الإرهاق أو الإجهاد ..

التوتر والانفعال: هل يحدث أن توتر مشاعره إلى مستوى عال نتيجة حدوث الشجار أو أي شيء غير عادى؟

بيئة فصلية:

ضوضاء أكثر من اللازم .

درجة حرارة لا تبعث على الارتياح .

الأنشطة المقدمة سهلة للغاية أو صعبة للغاية بالنسبة للطالب.

ترتيب الجلوس فقير للغاية (لا يبعث على الارتياح والتناغم والإبداع – المترجم)

اضطرابات أو مشتتات دائمة في الفصل.

أنظمة المرور داخل الفصل تسبب التشتت .

حساسيات متوسطة الشدة أو حادة تحدث في الفصل .

المناهج:

فرص قليلة للغاية للاختيار.

الجدول غير متوقع.

مساعدة غير ملائمة في الفصل .

تعليمات أداء الأنشطة غير واضحة أو متاحة.

فرص قليلة للغاية للتحدث مع زملاء الفصل.

فرص قليلة للغاية للتواصل مع المعلم .

النشاط صعب/ سهل للغاية.

النشاط طويل جداً .

الطالب لا يرغب في أداء النشاط .

النشاط لا يمت بصلة إلى موضوع الدرس أو عديم الفائدة .

ليست هناك مساعدة مقدمة للطالب .

ليس هناك عون مقدم للطالب.

وعلى أية حال، فقد كشفت التفسيرات الأبعد من ذلك عن أن سلوك ماثيو كان له أصل ثقافي يلتزم بضرورة الاستعداد التام لآي تكليف قبل القيام به.

يجب أن تكون القضايا التي تتعامل مع السلوك المشكلة معتمدة على العائلة والطالب من خلال منظور وعي لغوي ثقافي .. إن المصطلحات المتخصصة يجب أن تكون معرفة باللغة التي يمكن لأفراد العائلة وكل التربويين أن يفهموها .. وقد تتلقى بعض العائلات تعريفات للسلوك تقدم في صورة سلبية كاتهام أو بصيغة اتهامية. لذلك، فإن المعلمين ذوي الإدراك الثقافي سيعرفون السلوك في مصطلحات إيجابية. وعلى سبيل المثال، فإن المصطلح الذي تضمنته عملية التقييم الأدائي لـ "ماثيو" يدخل ضمن تصنيف "بعيداً عن التأنيب" وقد تفادي التضمينات السيئة لدى الأوصاف التي يطلقها المعلمون (ساليند وتايلور، ٢٠٠٢م)

حدد الهدف المحتمل من السلوك

غالباً ما تساعد سلوكيات التحدي الفرد لأن يفي باحتياجه إلى الرضا أو تحقيق هدف ما .. وبصدد تطوير خطة لدعم السلوك الإيجابي، فإنه من المفيد أن نحدد الهدف من السلوك. و يحتاج كل من النظريات السلوكية والبنائية إلى رؤية ثاقبة (بصيرة) إلى الأهداف المحتملة من السلوك.

من المنظور السلوكى، فإن القصد الرئيس من السلوك السئ هو إما تجنب الإحساس بالنفور من شيء ما أو كسب شيء ما مثل مصطلح ملموس،كأن يكون اهتماما أو تحفيزًا حسيًّا (دوباول وإيرفن، ١٩٩٦م، ماج وكيمب ٢٠٠٣). وعلى سبيل المثال، فإن دوباول وإيرفن يقترحان أن الوظيفة الأقرب احتمالا للسلوك غير المقبول، لدى طالب يعاني من اضطراب نقص التركيز مع النشاط الحركي الفائق يكمن في تجنب مهمة ما مثيرة للإحباط، مثل أداء عمل مكتبي بشكل فردي أو مستقل. والوظيفة الثانية لهذا السلوك تكمن في الحصول على اهتمام الأقران أو المعلمين في الفصل. وغالبا ما تقوم

التكتيكات التي يتعامل بها المعلم بدور مساعدة الطفل في أن يدرك خطأ تصرفاته أو أسلوبه، مثل: رحلة يقوم بها إلى مكتب مدير المدرسة (عندما يرسله المعلم كنوع من التأديب - المترجم)، أو محاضرة قاسية طويلة من المعلم، أو الحرمان من وقت الراحة، الأمر الذي قد يساعد الطالب على تحقيق هدفه من السلوك السئ في تجنب القيام بمهام لا يحبها، أو الاستحواذ على انتباه الآخرين (الأقران – المعلمين). أما الوظيفة الثالثة للسلوك، فهي ربما تكون هدف الطالب لأن يحصل على مدخل ما لأداء نشاط ما يبدو أكثر إرضاء له مقارنة بنشاط آخر، يكلف الطالب بإنجازه. وعلى سبيل المثال، قد يكون الطالب أكثر اهتماما في اللعب بالمسائل الرياضياتية الكلامية وحلها أكثر من اهتمامه بورقة العمل المطلوبة منه.

وأخيراً، فإن الأطفال الذين يرون العمل في الفصل أمراً مملاً باعثاً على الضجر وغير ملائم، ربما يسيئون التصرف كانطلاق نحو هدف الحصول على تحفيز من خلال أحلام اليقظة والشرود، أو النظر من النافذة أو النقر على المقعد.

أدرك المنظرون السلوكيون كذلك أن السلوك الإنساني لا ينطوي في حد ذاته على مثل هذا التصنيف السابق البسيط الذي يرتكز إما في "تفادى" أو "اكتساب"، عند اعتبار أهداف السلوك .. بل يذهب كل من ماج وكيمب (٢٠٠٣م) إلى القول بأن نية السلوك السيء قد تتضمن أهداف اكتساب القوة (السلطة) أو الاندماج مع الآخرين .. فقد يلجأ الطلبة إلى إساءة السلوك لكي يحصلوا على أهداف شخصية متعلقة بهم، كأن يحصلوا على قوة وسلطة شخصية من خلال مجادلتهم مع المعلم حول موعد بداية أداء تكليف ما، أو تجاهل توجيهات المعلم، أو التأثير على الأقران لعدم حضور الحصة ... وهكذا. إن نية السلوك – عندئذ- تهدف إلى التحكم بدلاً من أن يكون متحكماً فيه من قبل الآخرين.

وبوضع الدمج في الاعتبار، فإن وظيفة السلوك قد تكون التعرف على زميل ما أو أفراد آخرين في المدرسة لهم خلفيات متماثلة .. إن السلوك غير المقبول في الفصل مثل: العدوانية، قد يقصد – في جوهره- أن يساعد الطالب على أن يكون مقبولاً من قبل جماعة خاصة.

ومن المنظور البنائى، فإن أهداف السلطة والإدماج تتماثل مع أهداف السلوك السىء، الذي يذهب إليه ديركيوس. وطبقًا لما يقوله ديركيوس (١٩٦٨م)، فإن السلوك يهدف إلى أهداف اجتماعية بدلاً من أهداف الاستحواذ أو الاكتساب أو التجنب. إن الأطفال كائنات اجتماعية بحاجة إلى الانتماء والتميز .. وغالبا ما تكون وظيفة السلوك السىء في الفصل هي إرضاء هذه الاحتياجات .. كما يحرص ديركيوس على القول بأن مفاتيح هدف السلوك غالباً ما تكمن في الأسلوب، الذي يجعل المعلم يشعر بطلبته، وهناك أربعة أهداف خاطئة للسلوك (أي أهداف يساء تفسيرها وفهمها - المترجم)، هى:

- الاهتمام – لا يشعر الطالب بانتمائه إلى الفصل، إلا عندما يستحوذ على اهتمام معلمه و/ أو الأقران.
- القوة/ السلطة – يشعر الطالب بانتمائه إلى الفصل، عندما يتحكم في الآخرين أو عندما يحدد مساره بنفسه.
- الانتقام- إن مشاعر الطالب السلبية، بما فيها الإحساس بالاغتراب وعدم الانتماء، تنتج عنها وجود رغبة لدى الطالب في أن يقتص من أحد ما (لاسيما إذا كان يتصور أنه السبب في هذه الأحاسيس - المترجم).
- الافتراض الوهمي بعدم كفاءته /قابليته – عندما يشعر الطالب باستحالة انتمائه إلى الفصل، فسيستسلم لكل مشاعر الإحباط التي تنتابه.

وحسبما تذهب إليه دائرة الشجاعة، فإن السلوك السئ قد لا يذهب فقط إلى الانتماء، ولكنه أيضاً يهدف إلى الحاجة إلى الاستقلال والذاتية/ أو الغطاء وسماحة النفس والتواصل مع الآخرين. فعلى سبيل المثال، فقد يحصل طالب، يستشعر في نفسه عدم الكفاءة في القراءة، على إحساس بالرضا في أنه ماهر في إشاعة الفوضى والاضطراب في الفصل. إن الطفل الذي يحرم من التصويت في الفصل، ربما يكون ممن يبحثون عن إدراك أو وعي بالذاتية والاستقلالية ...كما أن الطالب الذي يفتقد الهدف المتعلق بسلوكه سوف يساعد المعلم في تنمية الدعم المناسب له ... ويوضح الجدول (١٢-١) الرؤى المختلفة المتعلقة بالسلوك، مع اعتبار الأهداف والقصد ووظيفة السلوك السئ في الفصل، وكذلك المصادر الممكنة للدعم.

تقييم المعلومات

استخدم كل المعلومات التي تم تجميعها لتطوير الفرض، أو ما يسمى بقائمة "أفضل تخمين" .. إن تطوير الفرض يمكن أن يقود المعلم أو فريق خطة دعم السلوك الإيجابي إلى الاستراتيجيات الملائمة المتعلقة بدعم الطالب .. وفيما يلي أمثلة:

- بيل- يجري من الفصل للتهرب من تكليفات الرياضيات التي يعتبرها في غاية الصعوبة بالنسبة له.
- ديرك- يثير اضطراباً في الدروس بإبداء ملاحظات وتعليقات غير لائقة ليستحوذ على اهتمام أقرانه.
- جون- يتعثر دائماً في تكملة تكليفاته – لا سيما في الفترة الصباحية لأنه لا يتناول إفطاره.

الاستراتيجيات الممكنة ومصادر الدعم:

يوفر البحث المهني والأدبي مصادر قيمة للاستراتيجيات التي تم تجريبها لمواجهة القضايا السلوكية المتزايدة .. وهذه الاستراتيجيات غالباً ما تتضمن: تغيير نظام الجلوس بالفصل، تغيير الاحتياجات الأكاديمية، وتغيير العوامل التدريسية المتباينة، وزيادة درجة التوقع، وتوفير دعم الأقران.

تغيير نظام الجلوس

غالباً ما يكون من المرغوب فيه تغيير نظام الجلوس، الذي يؤدئ إلى سلوكيات صعبة وسيئة، فعلى سبيل المثال، قد يستفيد الطالب من تحريك مقعده، ليكون أقرب إلى مقعد المعلم .. وقد يقول المعلم: "إنني أخشى أن الجلوس بالقرب من "سالى" قد لايساعدك على التعلم .. ومن المحتمل أن تحريك المقعد بشكل أقرب إلى مقعدى، سيجعل الأمور أفضل، ويساعدك بشكل أحسن على التعلم" .. وفي مثال آخر، فإن المقعد المرتفع إلى أعلى يمكن أن يكون ذا فائدة للطلبة الذين يعانون من الاضطراب الحركي المصحوب بنقص في التركيز، وممن يرغبون في أخذ فرصة كافية للتعلم (ريد، ١٩٩٩م) .. حيث إن هذا النمط من المقاعد يسمح لهم بالحركة البدنية السلسة أثناء تنفيذ التكليفات أو التعيينات الفردية.

جدول (١٢-١): الرؤى السلوكية ومصادر الدعم

هدف الطالب	قد يحاول الطالب التواصل	السلوكيات المحتملة	قد يشعر الكبير بـ	المفاتيح الأخرى	الدعم المحتمل
تجنب الشعور بعدم الكفاءة	العمل صعب للغاية أو يتجاوز قدراتي بشكل بارز. وإذا حاولت،فمن المحتمل بصورة كبيرة أن يصيبني الفشل .	تحطيم وتشويه الأداء، والفوضى، والسلوكيات التي تؤدي إلى الاستبعاد من الدرس. عدم إنجاز الدرس أو افتقاد أداء التعيينات، والقيام بعروض لا تراعي طبيعة العمل .	إحباط إجهاد يأس	يحدث سوء السلوك بشكل نمطي، عندما يشترك الطالب في عمل ما، حيث لا يكون – في الغالب – قادرًا على أدائه بنجاح أو متميزًا مقارنة بأقرانه.	– تأكد من أن التكليفات هي في المستوى المطلوب بالنسبة للطالب. – القرين المرشد كاستراتيجية مستخدمة.
الحصول على الكفاءة	من المحتمل ألا أكون ماهرًا في الأداء المدرسى، ولكننى.. ماهر في السخرية من الآخرين، والسيطرة على الطلبة الآخرين ... إلخ.	مهرج الفصل مشاغب الفصل	" لو أنه وضع الطاقة نفسها وبذل الجهد ذاته في أدائه للعمل المدرسى.	السلوك ليس مشكلة في الفصول التي ينجح فيها الطالب. والطالب يجيد التصرف موضع الاهتمام.	إشراك الطلبة في مشروعات تهدف إلى خدمة مواهبهم ونقاط تميزهم.

هدف الطالب	قد يحاول الطالب التواصل	السلوكيات المحتملة	قد يشعر الكبير بـ	المفاتيح الأخرى	الدعم المحتمل
الافتراض الوهمي أو الزائف	لقد أسقطت الراية ولايمكن أن أنجح أبدًا	الانسحاب من الفصل أو الدرس، ورفض إكمال العمل المطلوب، وكذلك رفض مساعدة المعلم، وعدم إكمال الواجب المنزلي	يأس شفقة	يبدي الطالب ملاحظات عن تواضع قدراته "إنني مجرد غبي"	تكليف بالعمل أو بمشروعات في جرعات بسيطة، يمكن بها للطالب أن يمر بخبرات نجاح فورية.
الحصول على التحفيز والإثارة	أشعر بالملل والضجر؛ فهذا العمل سهل للغاية وممل لدرجة غير عادية، ولا يعني شيئًا بالنسبة لي .	يبحث عن الاشتراك في نشاط آخر بدلا من التعيين المطلوب، ويقرأ كتابًا عندما يتم التكليف بعمل آخر، يتطلب مزيدًا من الاهتمام والتركيز في منطقة ما من الفصل، أكثر من الدرس موضع التكليف.	إحباط إجهاد عدم الصبر	يحدث سوء سلوك بصورة نمطية، عندما تكون التكليفات باعثة على الملل أو غير مستنفرة للتحديات، أو أن تكون غير شيقة.	يسمح للطالب بفرصة للتحرك في الفصل، ويستخدم المواد التعليمية المحررة، التي يمكنها أن تثير الدافعية والاهتمام لدى الطالب.

هدف الطالب	قد يحاول الطالب التواصل	السلوكيات المحتملة	قد يشعر الكبير بـ	المفاتيح الأخرى	الدعم المحتمل
الحصول على الاستقلالية / الذاتية	أحب أن يكون لي رأي فيما يحدث لى	الانخراط في صراعات القوة مع المعلمين، ورفض الانصياع لأوامر المعلمة.	الاستفزاز التهديد التحدى قلة الحيلة	القواعد المدرسية البالغة في الصرامة، لااختيارات في المناهج، لا مسئولية مزاوجة خاطئة (غير سليمة) بين احتياجات التلاميذ والمناهج	توفير فرص الاختيارات من خلال الفصل. إشراك الطلبة في تطوير قواعد الفصل والبحث عن الحلول.
الانتقام	لقد أوذيت؛ لذا لابد أن يشعر المتسبب في ذلك بالأذى	تحطيم ملكية الآخرين، الخداع، استخدام لغات وتعبيرات خاطئة، كلها تستهدف المعلم	الغضب الإيذاء	يمر الطلبة بخبرات العقاب أو الإحراج أمام أقرانهم	عقد لقاء خاص مع الطالب، طرح الحلول المتوصل إليها، التصرف بصورة لائقة، ويكتسب الطفل رؤية خاصة لقضايا الفصل.

هدف الطالب	قد يحاول الطالب التواصل	السلوكيات المحتملة	قد يشعر الكبير بـ	المفاتيح الأخرى	الدعم المحتمل
الحصول على اهتمام وقتي واهتمام من الأقران و/أو الكبار	إنني أحتاج إلى اهتمامك لكي أشعر بأنني متميز أو مهم	درجة المشتتات التي تتفاقم، تلقي استجابة من المعلم والأقران	التهيج العصبى الضيق	يؤدي الطلبة بشكل أفضل في المواقف التي تحتاج إلى حلول أو مواجهة فردية	يمنح الطلبة اهتمامًا عندما يتصرفون بصورة لائقة، وتراعي التوقيتات المعطاة للطفل للحصول على الاهتمام الفردى.
الحصول على صلة أو إدراك بالانتماء إلى المجتمع الفصلى	إنني حقيقة لا أنتمي إلى هذا المكان أو أن هذا المكان لا يناسبني. لا أحد يهتم بي على أية حال .. وليس لدىّ ما أساهم به في هذا المكان.	الأحاديث الجانبية، وفقدان التركيز والانتباه، والاتجاه الضعيف المحدود نحو العمل المدرسي والأداء الأكاديمي / المعرفي.	عدم الإشراك / توافر شعور بقلة الحيلة أو قلة الجدوى بالنسبة للطالب.	الطالب خارج سير الأحداث وغير مؤثر فيها.	إشراك الطلبة في بناء المجتمع الفصلي وبناء الأنشطة المرتبطة بهذا المجتمع، واستخدام استراتيجية القرين المرشد، وإعطاء الطالب فرصة ليخدم المجتمع.

ويقترح ريوف (١٩٩٨م) أن ترتيب الجلوس في الفصل وتيسير أنظمة المرور عبر مجازات ومقاعد الفصل يجب أن يوضع في الاعتبار أثناء تصميم خطة دعم السلوك الإيجابي. إن الفراغ الكافي بين مراكز التعلم والأنشطة الفصلية يضمن أن النشاط

ومستويات الضوضاء / الإزعاج ليست مشتتة بالنسبة للطلبة في المركز المجاور (أي في منطقة نشاط مجاورة من مراكز نشاط الفصل المدرسي - المترجم)، كما أن إتاحة فراغ كبير بحجرة الفصل يجعل الفصل مستعداً لمواجهة قدر كبير من التحركات، بينما على العكس من ذلك، كلما كان هناك فراغ ضئيل، كانت هناك دعوة أكبر للمشتتات الناجمة عن تدافع الطلبة، واصطدامهم ببعضهم البعض، ووقوع الأحداث والوسائل التعليمية. وبينما يتكيف عديد من الطلبة مع هذه الظروف، فإن مراعاة أو الانتباه إلى هذه التفصيلات قد يدعم الآخرين في الاحتفاظ بالسلوك الفصلي الملائم..

تغيير الاحتياجات الأكاديمية بالنسبة للطالب

عندما تقابل المهام الأكاديمية والمهام التدريسية الاحتياجات الفردية للطالب، فإن الطلبة يصبحون أكثر ميلاً لأن يحتفظوا باندماجهم للاشتراك في عملية التعلم وتكملة المهام الأكاديمية، وأقل ميلاً للانخراط في المشكلات السلوكية (باكينو، ٢٠٠٠م). ومن المحتمل، أن يؤدي التقييم الأدائي بالمعلم إلى تغيير الاحتياجات الأكاديمية لصالح الطالب أو تغيير طريقة التدريس.

إن المهام الأكاديمية التي يكلف بها الطلبة بعد الشرح والتدريس يمكن أن تتبع أربعة معايير؛ فالمهام يمكن أن: (أ) تثير استنفار الطلبة وتتحدى قدراتهم بشكل مقبول، (ب) تعطى في جرعات تتناسب مع مدى اهتمام التلاميذ، (جـ) تكون شيقة وذات مغزى ومضمون بالنسبة للطلبة، (د) تعرض بشكل لائق. ويصف كل من جانتر وكوتينهو (١٩٩٧م) الكيفية التي يحدث بها إحباط الطلبة – باعتبار العمل المطلوب – صعبًا للغاية أو سهلاً للغاية أو مملاً أو مثيرًا للإحباط، ذلك الوصف الذي يمكن أن يساهم في تفاعل (تواصل) إجبارى بين الطلبة والمعلمين للانخراط في تواصل سلبى. إذا تلقى الطلبة تكليفات أو تعيينات، يجدونها مثيرة للتحدى لإمكاناتهم إلى درجة جيدة أو أنها سهلة للغاية تبعث على الملل والضجر، فقد يلجأون إلى السلوك الفوضوي لتجنب القيام

بالعمل. وإذا أدى تواصل المعلم إلى أن يلغي التكليف، فإنه من الممكن – عندئذ – أن يتم تعزيز أو دعم السلوك الفوضوي (أي أن يظهر تجنب العمل أو عدم القيام به كمكافأة – المترجم). وعلى الجانب الآخر، فإن توقف الطلبة عن كونهم فوضويين، عندما يسمح لهم بالتوقف عن العمل، فإن المعلم قد يصبح أكثر ميلاً لأن يقلل حجم أو قدر الشرح في المرة القادمة.

إن التكليفات أو التعيينات التي تستنفر قدرات الطلبة وتتحدى إمكاناتهم قد تتضمن المهام، التي يبدو من مستواها قدرة الطالب على المرور بخبرة النجاح والقدرة على مواجهة ذلك التحدى .. فالبنسبة للمهام الكتابية التي تتطلب الدقة، مثل المسائل الرياضياتية، تعتبر مزاوجة مناسبة بين طالب وتكليف، يستطيع الطالب أداءه أو تكملته بمستوى محدود من الأخطاء (أقل من معدل ١٥ ٪ عندما يكون أداء الطالب ممكنًا بالفعل، وأقل من ١٠٪ عند أداء الطالب للتكليف بشكل فردي مستقل) (ماك كي وويت ١٩٩٠م، شورز، جانتر وجاك، ١٩٩٣م). وبالنسبة للتعيينات أو التكليفات الممتدة أو المتواصلة أو التعيينات الجماعية التعاونية، مثل الكتابة الإبداعية أو المشروعات الجماعية، فإن توقعات أداء الطلبة والمؤشرات المعيارية المصنفة يجب أن تكون متواصلة بشكل واضح، كما يجب أن يتوقع الطالب أنه – بشيء من الجهد – سيكون قادرًا على تكملة التكليف المطلوب منه بمستوى مقبول.

يجب أن يوضع مدى اهتمام الطالب (نطاق الاهتمام) في الاعتبار عند تحديد طول المهمة؛ فبالنسبة لبعض الطلبة - لا سيما أولئك الذين يعانون من اضطراب أو خلل في نقص الانتباه والتركيز مع الإفراط الحركي - فإن التعيينات يجب أن تعطى بجرعات مناسبة، تسمح للطالب بأن يلتقط أنفاسه، أو بأن تكون لديه فرصة لأن يتحرك بعض الوقت بين خطوات تنفيذ التعيين أو التكليف. وبعد، فإنه بالنسبة لطلبة آخرين، فإن

التقييم الأدائي يوضح مدى الحاجة إلى إعطاء وقت أكبر لأنماط معينة من المهام، مثل المهام التحريرية أو تعيينات / تكليفات القراءة.

وسواء كانت المهمة صعبة للغاية أو سهلة للغاية، فإن أوراق العمل المصاحبة للتكليفات يمكن أن تكون باعثة على الضجر والملل بالنسبة لطلاب كثيرين .. فغالبًا ما يكون الطلبة أكثر لهفة وحماسًا لتكملة التعيينات / التكليفات التي تتضمن أنشطة أدائية إثرائية. وقد تتضمن خطة الدعم فرصًا للطالب / أن يعمل في مراكز التعلم التي بالفصل، وأن يستخدم الإثرائيات أو يلعب على الحاسوب أو الألعاب الأخرى التي توفر الفرصة لممارسة المهارات نفسها، التي يمكن أن تستخدم نمطيًّا في تكملة ورقة العمل. وعلى سبيل المثال، أفاد كيرن، ودونلاب، وكلارك وفوك (١٩٩٤م) عن أن تقييم الأداء السلوكي بالنسبة لطالب يبلغ ثلاثة عشر عامًا، لديه اضطرابات سلوكية أشار إلى ضرورة تغيير طلبات المهمة .. وقد استعرض الطالب معدلات عالية لسلوك التهرب أو تفادي أداء المهمة؛ إذ إن المهام المتعينة أو المكلف بها كانت تتطلب معدلاً زائدًا من الكتابة .. وعندما سمح للطالب بأن يكمل التكليفات الكتابة المطولة باستخدام الحاسوب، أو جهاز تسجيل أو معجم لغة، كان ذلك أمرًا مثمرًا للغاية، ساهم في زيادة انتباه الطالب لإنجاز المهمة.

وقد أوضح كل من زينتال، مون، وهول وجرسكوفك (٢٠٠١م) أنه نظرًا لأن الأطفال ذوي الاضطراب المتعلق بنقص في الانتباه مع الإفراط الحركي لديهم صعوبة أكبر في بدء المهام والتعرف على طبيعتها، فقد يجد المعلمون أنفسهم أمام إغراء لأن يعطوهم التكليفات التي تتسم بصيغة تكرارية ملحوظة، والتي قد تمنحهم فرصًا ضئيلة للتعبير عن الإبداع أو لتنمية وتطوير وتنظيم / توجيه الذات. وعلى أية حال، فإن بحوثهم أكدت أن التدريس لهذه النوعية من الأطفال هي بهدف تبسيط أو تفتيت أو تصنيف التعيينات / التكليفات، وكذلك المشروعات، والمواد والوسائل المستخدمة والأفكار، ومن

ثم توفير نقاط مرجعية للفحص والتقييم بالأسلوب، الذي يمكن أن يجعلها أكثر فاعلية وتأثيرًا في الحفاظ على إشراك الطلبة واندماجهم.

بالإضافة إلى اختلاف الأنماط المتعلقة بالمهام، فإن إعطاء الطلبة اختيارات فيما يتصل بتكليفاتهم / تعينيائهم التي تطلب منها، وكذلك بالنسبة للتعيينات / التكليفات المرتبطة بها وباهتمامات الطلبة، وكذلك بحياتهم .. يمكن أن يولد حماسًا أكبر لدى الطالب لإنجاز المهمة وتقليل السلوك المؤدي إلى حدوث مشكلات (جانتر، ديني وفن، ٢٠٠٠م). إن الطلبة الذين يتواصلون بهدف الإيفاء بالحاجة إلى استقلال وذاتية أكثر، قد يستفيدون من كون أن ثمة خيارات أكثر مطروحة عليهم. لقد أوضحت دراسات متعددة أن طرح الاختيارات قد يؤثر بصورة إيجابية على طبيعة السلوك (كوسدن، جانون وهارنج ١٩٩٥م، جوليفيت، ستيشتربك وماك كورميك، ٢٠٠٢م) جوليفيت، ويبى، كانالي وماسّي ٢٠٠١ م، باول ونيلسون ١٩٩٧م). وعلى سبيل المثال، وجد دونلاب وآخرون أن إعطاء الطلبة اختيارات في التكليفات، يؤدي إلى زيادة الوقت المؤدي للمهمة وتناقص السلوك الفوضوى. وثمة أمثلة لاختيارات، تضع في اعتبارها التكليفات التي يمكن أن تضم تكليفا أو ثلاثة تكليفات متماثلة مع بعضها البعض، أو اختيار تكليف كتابي تحريرى، أو كتابي على الحاسوب أو تكليف إملائي ... وهكذا.

وبالإضافة إلى الاختيارات، فإن احتواء اهتمامات الطفل في التكليفات أمر مؤثر وفعال في تقليل السلوكيات التي تؤدي إلى مشكلات (كلارك وآخرون، ١٩٩٥م). وقد تتضمن اهتمامات الطفل إيجاد مواد تعليمية ووسائل قرائية تكون ذات نوعية متخصصة وصلة واضحة بها، واستخدام مخططات تصلح لأوراق عمل ماهرة وذكية وإثرائيات، تنتمي إلى هذه الاهتمامات ... وهكذا.

يؤدي طلاب عديدون أفضل ما لديهم، عندما يتم إعطاؤهم التغذية الراجعة المتسقة، وقد يصبح بعض الطلبة محبطين أو مجهدين، عندما تطرح عليهم مساعدة

متواضعة عند إكمالهم للتعيينات الفصلية والمهام المطلوبة منهم. إن هذا النمط من الدعم يمكن أن يقدم بأشكال عديدة .. أولا، القرين المرشد يمكنه أن يقدم تغذية راجعة دائمة للطالب (انظر خطط علاج تستند إلى استخدام قرين في الصفحات القادمة من الكتاب). وثانيًا، لأنه يمكن إمداد الطلبة بإشارة يتفق عليها، كعلم يضعونه على مقاعدهم؛ ليوضح أنهم بحاجة إلى مساعدة .. ويمكن أن يتعلم الطالب كيفية الانتقال إلى السؤال التالي أو المشكلة التالية، أو المهمة التالية إلى أن يتم توفير المساعدة.

ثمة استراتيجية أخرى تتعلق بالمعلم، أو تعتبر مساعدة في وضع جدول تنظيمي لرحلة يقوم بها الطلبة إلى كل منطقة من مناطق عمل الفصل (المناطق الخاصة بالمواد - أركان الوسائل التعليمية - أركان المواد المصورة كالمجلات والجرائد - المترجم) كأن كل فترة تتراوح من خمس إلى عشر دقائق، ويعتمد ذلك على مدى احتياجات المعلم؛ ليوفر لطلبته تغذية راجعة واعية، تضع في اعتبارها الأداء الأكاديمي والسلوك .. إن هذه التغذية تتضمن قدرًا عاليًا من المدح كمقابل لعدم الاتفاق أو القبول. وبينما يؤدي استخدام المديح إلى إظهار - باتساق - قدر من التأثير الإيجابي على السلوك الفصلى، لا سيما بالنسبة للطلبة ذوي المشكلات السلوكية واضطرابات نقص الانتباه والتركيز، فإن المعلمين يميلون إلى تقديم العمل الأكاديمي على أنه مقابل للسلوك المقبول (بيامان وولدال ٢٠٠٠م، سوذرلاند ٢٠٠٠م، سوذرلاند، ويبي وكوبيلاند ٢٠٠٠م). إن خطة الدعم يمكن أن تتضمن استخدامًا واعيًا بالمدح لحساب المعلم ليدع الطالب يعرف أنه كفء وأن سلوكه المقبول قد أدركه المعلم وكافأه عليه. وكوسيلة للتذكير بتقديم التغذية الراجعة، فإن العملات أو المشابك الورقية يمكن وضعها في جيب، ويتم تحويلها إلى الجيب الآخر، في كل مرة يستعرض فيها المعلم الأداء ويقدم التغذية الراجعة للطالب؛ بما يجعل المعلم على وعي كافٍ بالكيفية التي غالبًا ما يقدم بها المدح (بيفنر وباركلى، ١٩٩٨م).

قم بتغيير التدريس والشرح للإيفاء باحتياجات الطالب

طبقًا لمراجعة بحث، قام به سكوت ونيلسن ولياوبسن (٢٠٠١م)، فإن هناك صلة قوية بين الإنجاز المتواضع والسلوك المؤدي إلى حدوث مشكلة، وبالمثل .. فإن هناك صلة قوية بين الشرح الأكاديمي (المعرفى) والسلوك الاجتماعي .. وعندما يتم تعميم التدريس لكي يحدث أكبر احتمال ممكن للنجاح، وأقل احتمال ممكن للفشل فيما يتصل بتعلم المهارات الجديدة، فإن الطلبة يصبحون أكثر قدرة على التمتع بأداء النشاء وأقل ميلاً لإحداث فوضي في الفصل أو التصرف بأساليب؛ يمكن أن تتسبب في طردهم من الحصة أو حرمانهم من الدرس. وفي الحقيقة، فإن النجاح يميل إلى أن تتولد عنه سلوكيات اجتماعية مقبولة أكثر، بينما يؤدي الفشل في تسهيل حدوث النجاح إلى أن يصبح الشرح والتدريس داخل الفصل أمرًا منفرًا، يستوجب تجنبه أو تفاديه، ويتم الهروب من المهام المعرفية أو الأكاديمية، ويزيد ظهور الكفاءات الأكاديمية (المعرفية) الضعيفة. وبالنسبة لطالب، يفتقر سلوكه التواصلي إلى إدراك الكفاءة، فإنه من المطلوب أن تتم له (من المعلم) خطة دعم، تكون كفيلة بعمل تلك التصليحات أو التعديلات المطلوبة في الشرح، والتي تضم استراتيجيات، مثل: تعديل الأسلوب الذي يتم به تقديم الشرح، وتقديم الشرح في صورة استباقية أو كلمات مهيئة واستخدام نمط مباشر من الشرح.

إن بعض الطلبة، لا سيما أولئك الذين يعانون من اضطراب نقص التركيز والانتباه مع الإفراط الحركى، والذين غالبًا ما تكون لديهم مشكلات في إكمال التكليفات المطلوبة منهم، فإن ذلك يعزي إلى الصعوبة التي يجدونها في الحضور والمتابعة مع كل هذا الكم من التوجيهات. ومن ثم .. فإن خطة الدعم قد تتضمن إعطاء توجيهات أو تعليمات في صورة متاحة للطلبة، مع فترات انتباه قصيرة ومتتابعة. بينما يقترح ساليند واليهوويريس وفان جارديرين (٢٠٠٣م) الخطوط الإرشادية التالية لدعم الطلبة ذوي صعوبة الحضور ومتابعة التعليمات:

- تركيز اهتمام الطالب على التعليمات باستخدام مفاتيح خاصة لذلك التركيز، مثل: أضواء متقطعة، رفع إصبع في الهواء، أو استخدام عبارة ثابتة مثل: "هذا مهم" لرفع انتباه التلاميذ.
- وصف التعيين أو التكليف بصورة واضحة، على أن يتضمن ذلك الأسباب الكامنة وراء أداء التكليف وأوجه الدافعية المختلفة لذلك.
- تقديم التوجيهات شفهيًّا وبصريًّا.
- المراجعة والفحص بهدف الفهم من خلال سؤال الطالب أن يوضح التعليمات المعطاة له، أو أن يقيم مضمون ومعني هذه التوجيهات من خلال طرح أسئلة، متنوعة، مثل: "ما الذي تنوي أن تفعله؟" "ما الخطوات التي ستأخذها؟" "ما المواد والوسائل التعليمية التي تحتاجها؟"، "من الذي ينبغي عليك أن تطلب منه العون إذا احتجت إليه؟" و"ما المدة التي تلزمك للانتهاء من التكليف الذي عليك؟" (ص ٢٨١).

بالإضافة إلى الصعوبات المتعلقة بالشرح والتدريس، فقد يفتقر بعض الطلبة إلى الخلفية الضرورية عن المحتوى الذي يتم تقديمه. ويقدم كل من بيوركى، هاجان – بيوركي وسوجاي (٢٠٠٣م) دراسة حالة،كان بطلها طالبًا، في الصف الثالث، لديه إعاقة تعلم، وكانت اللغة الإنجليزية بالنسبة له اللغة الثانية (أي إنه لايتحدث اللغة الإنجليزية كلغة قومية بالنسبة له – المترجم)؛ مما كان يجعله ينخرط في سلوك فوضوي لكي يتهرب من أداء المهام أو التكليفات التي كانت تستلزم منه قراءة قطع الفهم بهذه اللغة .. وبينما كان الطالب يقرأ هذه القطع، ولكن في مستوى الصف الأول، فقد كشف التقييم الأدائى، بالنسبة له، أن الطالب لديه صعوبة في قراءة هذه القطع، على أي مستوى، ولذا كان يميل إلى الانخراط في سلوك غير مقبول، عندما تسند إليه مهام، تستلزم هذه المهارة .. كانت خطة الدعم بالنسبة لهذا الطالب تتضمن تغييرًا في الشرح

بالأسلوب الذي يجعل الطالب يتعرف – بداية – على الكلمات الصعبة الموجودة في قطعة الفهم المطلوب قراءاتها مسبقًا؛ لكي يؤدي ذلك التكليف، وقد أدى هذا التغيير إلى تحسن سلوكي كبير للغاية.

بالنسبة لبعض الطلبة ذوي الصعوبات السلوكية و /أو المعرفية، فإن تقديم فرص للتعلم قد لا يكون كافيًا لضمان النجاح. إن الشرح المباشر هو طريقة تعتمد على البحوث، التي يمكنها أن تؤكد خبرات وتجارب التعلم الناجح بالنسبة لطلبة كثيرين. ويتضمن هذا النوع من الشرح المكونات التالية: (أ) شرحًا منطقيًّا (عقلانيًّا) ذا مغزى، يتضمن الكيفية التي تمت بها المواد والوسائل التعليمية المستخدمة إلى المواد التعليمية التي سبق للطالب تعلمها، (ب) عرض أو نمذجة المحتوى، مشفوعة بأمثلة متعددة للمهارة أو المحتوى الذي يراد تعلمه، (جـ) ممارسة موجهة وتغذية راجعة إرشادية، و(د) أداء ذاتي مستقل. إن الدروس المقدمة للطلبة كأفراد أو كجماعات صغيرة، والتي تتطلب هذا النوع من الشرح، يمكن أداؤها بشكل تعاوني من خلال فصل بنَّاء (استجابى)، بينما يعطي الطلبة الآخرون اختيارات للأداء المستقل الذاتي والمشروعات، وكذلك فرص للممارسة في أنشطة مركز التعلم، والتعلم التعاوني ... وهكذا.

اعمل على زيادة مستوى التوقع والتنبؤ

إن معرفة ما سوف يحدث مستقبلاً، يمكنها أن توفر الأمان بالنسبة لطلبة كثيرين، بينما يؤدي عدم التأكد إلى خلق جو مشحون بالتوتر والإثارة. وبالنسبة لبعض الطلبة، فإن زيادة مستوى التوقع والتنبؤ، كصيغة من صيغ الدعم، يمكنها تقليل درجة الإثارة والتوتر والإحباط (ريوف، ١٩٩٨م) .. والذي يوصي بالاستراتيجيات التالية لزيادة درجة أو مستوى التوقع والتنبؤ في الفصل:

انتباه الطالب المباشر إلى جدول الفصل. بالنسبة لطلبة المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات التركيز والانتباه، فإن الجدول البسيط المعلق على أدراجهم؛ حيث يمكنهم

تحديد الأجزاء أو الحصص أو الأحداث المنتهية لمجرد حدوثها، يمكن أن يكون أمرًا مفيدًا للغاية .. وبالنسبة لطلبة المدرسة الوسطى وطلبة المدرسة العليا، فإن التخطيط الأسبوعي يكون أكثر فائدة .. ويستطيع المعلمون رفع انتباه التلاميذ وتركيزهم ليقوموا بمراجعة جداول الفصل، ومعرفة ما الذي سوف يحدث أثناء اليوم الدراسى. إن الطلبة ذوي الاضطراب في نقص التركيز والانتباه مع الإفراط الحركي قد يستفيدون من معرفة الوقت الذي يستطيعون فيه مغادرة مقاعدهم لأداء نشاط ما (على سبيل المثال: العناية بأمر الحيوان الأليف الخاص بالفصل، جمع المواد والوسائل التعليمية المستخدمة في الفصل، تسليم كشف الحضور إلى مكتب المسئول).

جهِّز طلبتك للتغييرات التي يمكن أن تحدث في الأعمال الروتينية اليومية .. إن التغييرات غير المتوقعة في الأعمال الروتينية اليومية، مثل التجمع وحصر الحضور والغياب، وتحديد الضيوف المتحدثين .. وهكذا، تعتبر أعمالاً مثيرة للضيق بالنسبة لبعض الطلبة .. وعندما يتم التفكير مسبقًا في مثل هذه الأنماط من التغيير فإن إعداد الطلبة للكيفية التي تتم بها هذه التغييرات سوف يؤثر عليهم بشكل إيجابي في تقليل معدلات التوتر والإثارة. فمثلا، بالنسبة لطالب يتلقى تعليمًا خاصًا على معدلات منتظمة، قد يستفيد من معرفة التوقيت الذي قد يتغيب فيه معلم التعليم الخاص، ومن سيحل محله – بشكل مؤقت – طوال هذه الفترة.

أخبر الطلبة مسبقًا بالانتقالات المحتملة بالنسبة لبعض الطلبة، فإن كونهم على دراية مسبقة بالانتقالات من نشاط إلى آخر، طوال الوقت – يمكن أن يزيد من ميلهم إلى القيام بالسلوكيات المقبولة. ويمكن إعطاء إشارة، يتفق عليها، لتوفر للطلاب فرصة لأن يفرغوا مما يؤدونه، قبل وضعه جانبًا، والانتقال إلى النشاط الجديد. وهناك نوعية متباينة من الإشارات يمكن استخدامها في هذا الصدد، مثل الموسيقى، أو الأضواء المتتابعة، أو إشارات اليد .. وهكذا. لدى بعض الأطفال صعوبة في المحافظة على السلوك المقبول،

إذا أمضوا وقتًا طويلا في انتظار الانتقال. بالنسبة لهؤلاء الأطفال، فإنه أمر مفيد لأن يكون لديهم نشاط يؤدونه، إذا أنهوا ما يؤدونه من نشاط قبل أقرانهم، وإذا كانت هذه الأنشطة بين الدروس. وعندما ينخرط الطلبة في العمل بالمواد والوسائل التعليمية أو مع أفراد آخرين، فإنهم يكونون أقل ميلاً للجوء إلى سلوكيات التحدي أو استعراضها.

التمسْ دعم القرين:

في الفصل البناء الاستجابى، يمكن أن يكون الأقران مصدرًا قويًا للدعم، لايطرح فقط تأثيرًا إيجابيًا بالنسبة لطلبة ذوي صعوبات سلوكية و / أو صعوبات تعلم، ولكنه أيضًا يخصص الوقت الذي كان بصورة نمطية متاحًا للمعلم الأساسي والمعلم المساعد لتقديم دعم الكبار .. إن برامج دعم القرين قد أوضحت إمكانية تقديمها لكل من المنافع الأكاديمية (المعرفية) والاجتماعية (كريستينسين، يونج ومارشانت، ٢٠٠٤م، كوشينج وكينيدي ١٩٩٧م، أوتلي ومورتويت ١٩٩٧م).

فعلي سبيل المثال، في مدرسة عليا بمنطقة حضرية، دعَّم الأقران طلبة ذوي إعاقات بوسائل متباينة، لتسهيل تضمين الفصل (حصريته) مثل: المساعدة في إنجاز المشاريع المعملية، وتعارف الطلبة مع بعضهم البعض أثناء فترة الغداء، ومصاحبتهم في المسابقات التي تعقد بينهم، وحصر التجمعات وإعداد الكشوف المتعلقة بذلك .. وهكذا (كوبيلاند وآخرون، ٢٠٠٢م). لقد اعتاد الأقران تقديم الدعم للطلبة الآخرين بعدة أساليب متباينة. وتتضمن هذه الاستراتيجيات: (أ) حدوث تقارب مع القرين، (ب) دعم القرين وتعزيزه، (جـ) عرض القرين لما قدمه من دعم.

فيما يتصل بخطط حدوث التقارب، فإن الطلبة الذين يحتاجون دعمًا سلوكيًا، يتم وضعهم ببساطة مع أقران ذوي كفاءة اجتماعية، وتعتمد هذه الخطط العلاجية على فكرة أن الأطفال الذين يحتاجون الدعم سوف يستفيدون من الفرص المتعلقة بالتواصل المباشر مع الأقران ذوي الكفاءة. وبينما تكون هذه الاستراتيجية مؤثرة وفاعلة

في بعض الحالات، لا سيما عندما نضع في اعتبارنا زيادة التفاعلات الاجتماعية بين الأطفال والشباب ذوي الاضطرابات السلوكية (ساروب وروزرفورد ١٩٩١م)، فإن وضع طالب ما في جوار قرين كفء، ربما لا يقدم دعمًا كافيًا للتأثير على المخرجات المرغوب فيها، دون مزج هذه الاستراتيجيات مع بعضها البعض (أوتلي ومورتويت ١٩٩٧م).

ثمة خطة علاجية أخرى تتضمن تدريس الأقران لعرض ما قدموه من دعم وتعزيز أقرانهم. ويمكن للأقران أن يكونوا مُدربين بنجاح لتوفير تغذية راجعة لبعضهم البعض؛ مما يؤدي بالتبعية إلى تحسين الأداء السلوكي والأداء المعرفي (الأكاديمى). وفي هذه الاستراتيجيات، تم تعليم الأقران أن يعطوا تغذية راجعة للطلبة الذين يتم دعمهم فيما يتصل بجودة أعمالهم و / أو سلوكياتهم من خلال قوائم فحص، ومدح لفظى، أو تطبيق أنظمة النقاط المكافأة كنوع من التحفيز والتشجيع. وفي إحدى الدراسات، فإن طلبة الصف الخامس، الذين تم تصنيفهم على أنهم منجزون منخفضو المستوى، تم كذلك التدريس بالنسبة لهم لكي يقوموا بعرض سلوك الطلبة ذوي معدلات عالية من تجنب أداء التكليفات / التعيينات التي لا يرغبونها في حجرة الصف الخامس .. لقد أدت هذه الخطة العلاجية إلى زيادة السلوك الملائم لكل من العارضين والذين تمت ملاحظتهم، والذين تم العرض أمامهم. وبطبيعة الحال، فإن هناك منفعة إضافية متضمنة في الحقيقة القائلة بأن العارضين كانوا قادرين على المرور بخبرات دور القيادة في الفصل (كولر، شوارنز، كروس، فولر، ١٩٨٩م).

في تعليم الأقران، أي القرين الذي يقوم بالتدريس لزميله أو لزملائه في المواقف التعليمية الثنائية لكي تحسن الانخراط الأكاديمي (المعرفى)، فقد قدمت الخطوط الإرشادية اللازمة لتنفيذ تعليم الأقران في الفصل الثامن. وكاستراتيجية لدعم السلوك الإيجابي، فإن تعليم الأقران له احتمال أن يزيد من سلوك الارتباط بأداء المهمة أو التكليف (دو باول وإيرفين ١٩٩٨م، دوباول، هيننجسون ونورث، ١٩٩٣م) ومن السلوك

الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي (ماهيدي ٢٠٠١م). وبالنسبة للطلبة الذين يحتاجون إلى الدعم السلوكي، فإن تعليم الأقران يقدم مزايا إمداد الطلبة بتغذية راجعة فورية، وزيادة الفرص المتعلقة للاهتمام الإيجابي لدى القرين، والحث الدائم على الالتزام بالمهمة، والوقت الأقل في الانتظار (ريد، ١٩٩٩م).

بالإضافة إلى تلقى المساعدة من القرين المعلم، فإن خطة الدعم يمكن أن تتضمن وضع الطفل الذي يستعرض سلوك التحدي في دور القائم بالتعلم، وهذا التكتيك معروف باسم التعليم من خلال عكس الدور بين الطرفين (براون، ١٩٩٣م).. إن هذه الاستراتيجية لها فائدة تكمن في السماح بالمسئولية والكفاءة والتعاون بالنسبة للطلبة في المجتمع. ويصف كل من توروناكي وكريسيتليو (٢٠٠٣م) مشروعًا، قاموا بتنفيذه في مدرسة نيويورك سيتي العامة .. إذا أعطى خمسة أمريكيون ذكور ذوي أصول إفريقية، يعانون من اضطرابات سلوكية وعاطفية، الفرصة لأن يعلموا أقرانهم غير فاقدي الأهلية، الذي كان مستوى أدائهم متدنيًّا كما هو أقل من مستوى الصف في تعليم الصف الأول بالفصل. وقد كان المؤلفون يأملون في الإقلال أو التخلص من هذه السلوكيات كالضرب والتلاعن والدفع والصراخ ومقاطعة الآخرين .. وكانت الفرصة متاحة، لأن تكون قرينًا معلمًا، إلى إقلال مذهل لهذه السلوكيات ..

تقييم دعم السلوك الإيجابي

التقييم خطوة حاسمة في عملية دعم السلوك الإيجابي .. وبمجرد أن تبدأ خطة دعم السلوك الإيجابي في الدخول إلى حيز التنفيذ، فإن المعلم يستطيع أن يستعرض سلوك الطالب لتحديد ما إذا كانت أنواع الدعم التي تم تقديمها قد أتت ثمارها وأحدثت التأثير المطلوب أم لا. وثمة خطط دعم كثيرة سوف تحتاج إلى بعض الضبط والتصحيح في مراحلها الأولية. إن الإشراف المباشر للطالب يفعل الفعل نفسه الذي تؤديه اللقاءات الشخصية مع الطالب و /أو الوالدين، حيث يمكن أن يمد برؤية نافذة للتأكد من أن

الطالب يستفيد من الدعم المقدم له، وعما إذا كانت التعديلات مطلوبة أم لا. وكعضو في فريق تعاوني لتطوير وتنفيذ الدعم السلوكي الإيجابي، فإن معلم الفصل سوف يمد طلبته بمُدْخَل قَيِّم، يضع في اعتباره فاعلية الخطة وتأثيرها.

دعم السلوك الإيجابي الجماعي

قد تنمو أنماط غير مقبولة من السلوك فيما بين مجموعة من الأطفال، بمجرد انتقالهم من صف إلى آخر في المدرسة نفسها أو في مدرسة صغيرة .. بينما قد تمثل مجموعة أخرى صغيرة من الطلبة نموذجًا للسلوك الصعب، أو غير المقبول في كافيتريا أو في ملعب المدرسة. وعندما يحدث هذا، على الرغم من إشراك الطلبة أو اندماجهم في تنمية المجتمع أو إتاحية الفرص اللازمة لتطبيق مهارات حل المشكلات، كما نوقش من قبل في الفصل الخامس من الكتاب، فإن المعلّم البناء يمكنه أن يقيم الحل من خلال طرح أسئلة كاشفة عن الاحتياجات والتهديدات وتنمية خطة للدعم الجماعى. ويقترح تورنبول وزملاؤه (٢٠٠٢م) أن يطرح المعلم أسئلة من هذا القبيل:

- متى يبدو على الجماعة أن لديها أكثر المشكلات، ومتى سكون لديها أقل المشكلات؟
- لماذا أرسل الطلبة إلى مكتب مدير المدرسة غالبًا بعد تناولهم الغداء؟
- لماذا تسبب مجموعة معينة من الطلبة صعوبة أكبر في أوقات الراحة، مقارنة بالمجموعات الأخرى؟

بعد تحليل المعلومات التي يمكن التوصل إليها، فإن خطة دعم الجماعة يمكن تنميتها وتطويرها،وإحداث امتزاج فيما بينها، متضمنًا إعادة تدريس توقعات المجموعة، وتوفير إشراف نشط من قبل الكبار، وتوجيه استباقي للأخطاء المتوقعة. إن إعادة تدريس توقعات المجموعة تتضمن إشراك الطلبة في الدروس والمناقشات، التي تعتبر الأمثلة الواردة

للسلوك المتوقع، والأمثلة المتعلقة بالسلوك غير المقبول (تورنبول وآخرون، ٢٠٠٢م). كما أن الإشراف النشط والفعال يتضمن توفير مجموعة من الطلبة ذوي تفاعل إيجابي مع الكبار، ومدح واعٍ دائم، وتصويبات مستمرة (ليويس، كولفين وسوجاى، ٢٠٠٠م). إن التصحيحات الاستباقية - التي أشرنا إليها في السطور القليلة الماضية - تظل مذكِّرات بالقواعد والتوقعات مع وضع مواجهة مشكلة السلوك قبل حدوث السلوك ذاته في الاعتبار (ليويس وسوجاى، ١٩٩٩م)

ملخص الفصل:

كل أفراد المجتمع المحلي يحتاجون إلى مساعدة في وقت ما أو آخر .. وفي مجتمع الفصل المدرسى، فإن لدى بعض الطلاب مشكلات ومتاعب سلوكية، تتطلب العون والدعم من المجتمع المحلي .. ويمكن للطلبة ومجموعات صغيرة من الطلبة، ممن لديهم مشكلات ومتاعب سلوكية، أن يستفيدوا من دعم السلوك الإيجابي، كعملية مفيدة متطورة، تتم تنميتها لمواجهة أكثر المشكلات السلوكية إلحاحًا .. وعلى الرغم من أن ذلك الدعم له جذور في السلوك التقليدى، إلا أن دعم السلوك الإيجابي يمكن أن يستفيد من المنظورات والرؤى المتعددة لفهم السلوك ومساعدة المعلمين في إيجاد الوسائل، التي تدعم كل الطلبة في المجتمع الفصلى.

المصادر

Beaman. R., & Wheldall, K. (2000). Teachers' use of approval and disapproval in the classroom Educational Psychology, 20(4), 431-447.

Brown, J. A. S. (1993). Reverse-role tutoring: An alternative intervention for learning disabled stu¬dents. B.C. Journal of Special Education,17(3), 238-243.

Burke, M. D., Hagan-Burke, S., & Sugai, G. (2003). The efficacy of function-based interventions for students with learning disabilities who exhibit escape-maintained problem behaviors: Preliminary results from a single-case experiment. Learning Disability Quarterly, 26(1),15-26.

Christensen, L., Young, R. K., & Marchant, M. (2004). The effects of a peer-mediated positive behavior support program on socially appropriate classroom behavior. Education and Treatment of Children, 27(3),199-135.

Clarke, S., Dunlap, G., Foster-Johnson, L., Childs, K., Wilson, D., White, R., et al. (1995). Improving the conduct of students with behavioral disorders by incorporating student inter¬ests into curricular activities. Behavioral Disorders, 20(4), 221-237.

Copeland, S. R., McCall, J., Williams, C.R., Guth, C., Cater, E. W., Fowler, S. E., et al. (2002). High school peer buddies: A win–win situation. Teaching Exceptional Children, 35(19), 16-21.

Cosden, M., Gannon, C., & Haring, M. (1995). Teacher control versus student control over choice of task and reinforcement for students with severe behavioral problems. Journal of Behavioral Education, 5(1),11-27.

Cushing, L. S., & Kennedy, C. H. (1997). Academic effects of providing peer support in general education classrooms on students without disabilities. Journal of Applied Behavior Analysis, 30(1),139-152.

Dreikurs, R. (1968). Psychology in the classroom (2nd ed.). New York: Harper & Row.

Dunlap, G., DePerczel, M., Clarke, S., Wilson, K. E., White, R., & Falk, G. D. (1994). Choice mak¬ing to promote adaptive behavior for students with emotional and behavioral challenges. Journal of Applied Behavioral Analysis, 27(3), 505-518.

DuPaul, G. J., & Ervin, R. A. (1996). Functional assessment of behaviors related to attention-deficit/ hyperactivity disorder: Linking assessment to intervention design. Behavior Therapy, 27(4), 601-622.

DuPaul, G. J., & Ervin, R. A. (1998). Peer tutoring for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on classroom behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, 31(4), 579-593.

DuPaul, G. J., & Henningson, P., and North (1993). Peer tutoring effects on the classroom per¬formance of children with attention deficit disorders. School Psychology Review, 22(1), 134-144.

Gunter, P. L., & Coutinho, M. J. (1997). Negative reinforcement in classrooms: What we're begin¬ning to learn. Teacher Education and Special Education, 20(3), 249-264.

Gunter, P. L., Denny, R. K., & Venn, M. L. (2000). Modifications of instructional materials and procedures for curricular success of students with emotional and behavioral disorders. Preventing School Failure, 44(3),116-122.

Jolivette, K., Stichter-Peck, J., & McCormick, K. M. (2002). Making choices-Improving behavior-Engaging in learning. Teaching Exceptional Children, 34(3), 24-30.

Jolivette, K., Wehby, J. H., Canale, J., & Massey, N. G. (2001). Effects of choice-making opportu¬nities on the behavior of students with emotional and behavioral disorders. Behavioral Disorders, 26(2),131-145.

Kern, L., Childs, K., Dunlap, G., Clarke, S., & Falk, G. (1994). Using assessment-based curricular intervention to improve the classroom behavior of a student with emotional and behavioral challenges. Journal of Applied Behavior Analysis, 27, 7-19.

Kohler, F W., Schwartz, I. S., Cross, J. A., & Fowler, S. A. (1989). The effects of two alternating peer invention roles on independent work skills. Education and 7heatment of Children, 12(3), 205-218.

Lewis, T. J., Colvin, G., & Sugai, G. (2000). The effects of pre-correction and active supervision on the

recess behavior of elementary students. Education and 7Yeatment of Children, 23(2),109-122. Lewis, T. J., & Sugai, G. (1999). Effective behavior support: A systems approach tc proactive

school-wide management. Focus on Exceptional Children, 31(6),1-24.

Lombardo, L. (1997). Functional assessment: Putting research on methods of behavior manage¬ment to practical use in the classroom. Counterpoint, 18, 2.

Maag, J., & Kemp, S. E. (2003). Behavioral intent of power and affiliation. Remedial and Special Education, 24(1), 57-65.

Maheady, L. (2001). Peer-mediated instruction and interventions and students with mild disabili¬ties. Remedial and Special Education, 22(1), 4-15.

McKee, W., & Witt, J. C. (1990). Effective teaching: A review of instructional and environment variables in T. B. Gutkin and C. R. Reynolds, Eds., Handbook of School Psychology. New York: Wiley.

Pacchiano, M. (2000). A review of instructional variables related to student problem behavior. Preventing School Failure, 44(4),174-179.

Powell, S., & Nelson, B. (1997). Effects of choosing academic assignments on a student with atten

tion deficit hyperactivity disorder. Journal of Applied Behavior Analysis, 30(1),181-183.

Pfiffner, L. J., & Barkley, R. A. (1998). Treatment of ADHD in school settings. In R. A. Barkley (Ed.), Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (2nd ed. pp. 458-490). New York: Guilford.

Pfiffner, L. J., O'Leary, S. G., Rosen, L. A., & Sanderson, W. C. (1985). A comparison of the effects of continuous and intermittent response cost and reprimands in the classroom. Journal of Clinical Child Psychology, 14(4). 348-353.

Reid, R. (1999). Attention .-,.;:c a ,tivity, disorder: Effective methods for the classroom. Focus on Exceptional Children, 32(4),1-20.

Rogers, F. (2003) The world according to Mister Rogers: Important things to remember. New York: Hyperion

Ruef, M. B. (1998). Positive behavioral support: Strategies for teachers. Intervention in School and Clinic, 34(1),12-21.

Salend, S. J., Elhoweris, H., & flan Garderen, D. (2003). Educational interventions for students with ADD. Intervention in School and Clinic, 38(5), 280-289.

Salend, S. J., & Taylor, L. S. (2002). Cultural perspectives: Missing pieces in the functional assess¬ment process. Intervention in School and Clinic, 38(2),104-113.

Sarup, M. R., & Rutherford, R. B. (1991). Peer-mediated interventions promoting the social skills of children and youth with behavioral disorders. Education and Treatment of Children, /4(3), 227-243.

Scott, T. M., Nelson, M., & Liaupsin, C., (2001). Effective instruction: The forgotten component in

preventing school violence. Education and 7heatment of Children, 24(3), 309-322.

Shores, R. E., Gunter, P. L., & Jack, S. L. (1993). Classroom management strategies: Are they set

ting events for coercion? Behavioral Disorders,18(2), 92-102.

Sutherland, S. (2000). Promoting positive interactions between teachers and students with emotional/behavioral disorders. Preventing School Failure, 44(3),110-116.

Sutherland, S. R S., Wehby, J. H., & Copeland, S. R. (2000). The effects of varying rates of behavior-specific praise on student with EBD. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8(1), 2-9.

Tournaki & Criscitiello (2003). Using peer tutoring as a successful part of behavior management. Teaching Exceptional Children, 36(2), 22-29.

Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickman, D., Sailor, W., Freeman, R., et al. (2002). A blue¬print for schoolwide positive behavior support: Implementation of three components. Exceptional Children, 68(3), 377-403.

Utley, C. A., & Mortweet, S. L. (1997). Peer-mediated instruction and interventions. Focus on Exceptional Children, 29(5),1-23.

Zentall, S. M., Moon, S., Hall, A. M., & Grskovic, J. A. (2001). Learning and motivational charac

teristics of boys with ADHD and/or giftedness. Exceptional Children, 67(4), 499--519.

الجزء الرابع
الأهداف والمخرجات

الفصل الثالث عشر:
الأهداف والمخرجات والتقييم

الفصل الثالث عشر
الأهداف والمخرجات والتقييم

نظرًا لأن العالم قد أصبح مكانًا أكثر تواصلاً وارتباطًا .. فإن ثمة هيئات ومنظمات سوف تتميز بحق في المستقبل .. وسيكون أولئك هم القادرون على كشف الكيفية التي يقرر الناس من خلالها مدى التزامهم بالتعلم وقدرتهم عليه

بيترسنجييه (سنجييه، ١٩٩٠ م ص ٤)

إن الرؤية المشتركة ليست مجرد فكرة .. بل إنها، على الأحرى، قوة تكمن في قلوب البشر .. وفي أقل مستوياتها، فإنها إجابة عن السؤال: "ماذا نفعل لكي نبدع؟"

"بيترسنجييه" (سنجييه، ١٩٩٠م، ص ٢٠٦)

إن المعلمين، كالطلبة تماما، في أن الجميع متعلمون في الفصل. وتتضمن الإدارة المدرسية الفاعلة والاستجابة أن تكون قصدية في تحديد الأهداف والمخرجات التعليمية والتهيئة لهما، بالنسبة للفصل وللممارسات التي تؤدي به وتأثيراتهما على المناخ الفصلي والعلاقات التي تحدث بداخله، وتعلم الطالب وإجراء

التوافقات المناسبة .. وهذه القصدية تتضمن أيضا التفكير في دور المعلم وتطوير مهمته أو رؤيته مع وضع الكيفية التي يرغب فيها المعلم والطلبة لصورة فصلهم في الاعتبار، وفحص ومراجعة آراء المتعلمين، وتقدير الرؤى المتعددة، وتعبير المعلم بوضوح عن النسق القيمى، ورؤية الفصل ورسالته والتهيئة المثلى لأهداف الفصل والمتعلمين من خلال الفصل. إن التقييم الخاص بكل ذلك يتضمن جميع البيانات من مصادر مختلفة

ورؤى متعددة وفحصها. واعتمادًا على بيانات التقييم، يمكن للمعلم اتخاذ قرارات حكيمة بخصوص الاداءات المرتبطة بالفصل .. وخلال هذه الدورة من التقييم يكون المعلم متعلما.

إن مفهوم اعتبار المعلم متعلما في الفصل يفترض – كما يقترح كوتشران – سميث (٢٠٠١ م) – أنه ليست هناك حلول عالمية (تطبق على كل الفصول والمواقف – المترجم) أو برامج سابقة التجهيز تعالج (بشكل نمطي لا تفريدي / المترجم) قضايا الإدارة الفصلية في كل الفصول .. إن السياق أمر مهم للغاية؛ ذلك أن لكل فصل ولكل لعلاقة دينامية طرفيها: المعلم / التلميذ، اختلافها وتميزها. وكمتعلم .. فإن على كل معلم أن يحدد اللائق والأنسب والوسيلة التي تضمن توصيل التعلم بشكل أفضل حسب ظروفهم .. ويمكن أن يقدم التقييم الفصلي، وما يتعلق به من بحوث إجرائية، العون في هذا الصدد.

وكما هو الحال مع المتعلمين، فإن مفهوم باندورا عن الكفاءة الذاتية يلعب دورًا ما مع المعلمين والأداءات التدريسية الخاصة بهم كذلك .. إن إحساس المعلمين بالكفاءة هو "إيمانهم بقدرتهم على إحداث أثر إيجابي في تعلم الطالب" (آشتون ١٩٨٥، ص ١٤٢). والمعلمون ذوو الكفاءة الذاتية العالية يؤمنون بأنهم يستطيعون تحقيق ذلك، وإحداث فرق في حياة كل المتعلمين. إن المعلم ذا الكفاءة الذاتية العالية له تأثير إيجابي على الدافعية والإنجاز واتجاهه، وإنجاز الطالب كذلك (آشتون وويب ١٩٨٦م، هوي ووولفولك ١٩٩٣م، وروس وجراي ٢٠٠٦م). وبوضع الإدارة المدرسية في الاعتبار، فإن هذا المعلم يظهر تفضيلاً نحو الاستراتيجيات الإيجابية في الإدارة المدرسية (آِشتون وويب ١٩٨٦م، وايمر وهيكمان ١٩٩١) ويستخدم ممارسات ترفع من منسوب التعلم وتوجهاته كمقابل لتوجهات الأداء (ديمر،٢٠٠٤م) كما أن لديه استعدادًا لأن يجرب مداخل إبداعية متجددة، ويبحث عن استراتيجيات جديدة للتعامل مع المشكلات الفصلية (روس ١٩٩٨م، روس وجراي ٢٠٠٦م). إن التقييم الذاتي للمعلم يمكنه أن يرفع مستوى كفاءة المعلم من خلال مساعدة

المعلمين على التعرف إلى خبرات الإجادة والإتقان والنجاح، من خلال تدريسهم واستراتيجيات الادارة، ويمكنهم كذلك من تحديد ومعرفة الفرص السانحة للتحسين (روس، ٢٠٠٧م). إن البحث الإجرائي يقدم إطارًا عمليًّا للمعلمين ليتعرفوا ويحددوا قضايا إدارة الفصل، ويحاولوا تطبيق استراتيجيات جديدة لمواجهة هذه القضايا، وهي عملية يصبح فيها المعلمون باحثين من خلال تحديد الاسئلة المطلوبة، والبحث عن إجابات لها، وانعكاس هذه الإجابات في أدائهم التدريسي العملى.

فوائد الأهداف وأداءات التقييم

إن فوائد تحديد الأهداف والمخرجات المتعلقة بالفصل والمتعلمين الفرديين وإجراء التقييم الفصلي لهي فوائد عديدة؛ إذ إن هذه الممارسات تساعد المعلم على تجنب "إلقاء اللوم على الضحية" وقدراته الذهنية، والاحتفاظ بالتركيز على المخرجات والأهداف كمقابل للتحكم التنظيمي في الفصل، وتحديد ما إذا كانت ثمة استراتيجيات أو ممارسات معينة، يمكن أن تكون مؤثرة أو بحاجة إلى تعديل.

"تجنب إلقاء اللوم على الضحية" وقدراته الذهنية

عندما لا تسير الأمور على ما يرام في الفصل، فمن السهل أن نجد أن الخطأ في ذلك يعود إلى المتعلمين؛ إذ يمكن للمعلمين أن يبرروا ذلك بأن طلبتهم (المتعلمين لديهم – المترجم) ليسوا على مستوى المسئولية، وغير محترمين وغير ناضجين .. وهكذا. إن ممارسات التقييم الفصلية يمكنها أن تساعد المعلم في تجنب إلقاء اللوم على "الطالب" نتيجة لسوء سلوكه وليس التعلم (أي ليس فيما يتصل بقدرات المتعلم الذهنية – المترجم) أو ليست الاستجابة كما كان يأمل المعلم. ومن خلال التقييم الفصلي، يمكن للمعلم أن يفحص ويؤطر ويحل المعضلات المتعلقة بالممارسات والأداءات الفصلية بمزيد من الاهتمام بمتابعة الفصل، والمناخ التدريسي وفنيات الشرح والأداءات القيادية، بدلاً من

إلقاء اللوم على المتعلمين. ويمكن أن يكون المتعلمون على وعى كاف بالبحث عن النسق القيمي والفروض، التي يستلزمها تدريسهم للمتعلمين، والاهتمام بالسياقات الثقافية والمؤسسة والرؤى المتعددة.

الاحتفاظ بالتركيز على الهدف

يركز معلمون مبتدئون كثيرون جهودهم على الإجراءات التنظيمية والإدارية للفصل، بدلاً من تركيزهم على التعلم الأكاديمي (المعرفى) .. وبينما يفضل معظم الإداريين – والوالدين كذلك - الفصول التي تتم فيها السيطرة على الطلبة، إلا أن هناك اعتبارًا واعيا بخصوص مراعاة نمط التحكم، الذي يمارس في الفصل، والذي لابد أن يتصف بالحكمة. لو أن المهمة الرئيسية للمعلم (من وجهة نظره) هي السيطرة على الفصل والتحكم في المتعلمين، فإن التركيز – عندئذ – في الفصل سيكون على: إنجاز العمل والطاعة على حساب التعلم والإحساس بالمسئولية. إن تحديد وإرساء التعلم والمسئولية كأهداف قصدية يمكن أن يركز جهود المعلم بطرق مختلفة، فمن خلال ممارسات التقييم الفصلي يستطيع المعلمون تحديد ما إذا كانت قواعد الفصل وتنظيماته تخدم أهداف الفصل المتعلقة بالتعلم، أم المتعلقة بالسيطرة على الطالب والتحكم في الفصل .. وفيما يلي نورد لك الأمثلة الثلاثة التالية:

مع وضع التباين والاختلاف بين معلمين، تمت ملاحظتهما في مدرسة وسطى في الاعتبار؛ إذ كان أحدهما يشترط على كل طالب ضرورة إن يحضر معه قلمًا رصاصًا،ويؤكد ضرورة تطبيق تلك التعليمات بأن يترك الطلبة الذين ينسون إحضار قلم رصاص معهم غير قادرين على إكمال التكليفات التي يعطيها لهم .. ومن ثم كان يطالبهم بضرورة إكمالها إما كواجب منزلى، أو خلال وقت الراحة الذي يأخذونه .. أما المعلم الثانى، فقد كان يعتبر التعلم الهدف الأكثر أهمية في الفصل .. وبدلا من قضاء الوقت في الجدال مع الطلبة الذين لا يشاركون في التعلم (لأنهم نسوا أقلامهم الرصاص)،

كان هذا المعلم يحضر معه عددًا وفيرًا من أقلام الرصاص .. في هذا المثال، تلاحظ أن المعلم الأول كان واضحا أن لديه هدفًا، يطبقه بصرامة في الحرص على القواعد والتنظيم حتى من خلال عواقب سلوك الطلبة، بينما كان المعلم الثاني يركز على ضرورة أن يحتفظ طلبته بتركيزهم الكامل على التعلم.

في مثال آخر .. يتناول نموذجًا لمعلمين في مدرسة أساسية. كان أولهما يرسل الأطفال إلى مكتب المدير الإداري للمدرسة، عندما يبلغ عدد مخالفات كل منهم ست مخالفات، حسبما كانت تنص عليه قواعد الفصل المعمول بها مع طلبته .. وبينما كانت المخالفات في الغالب من النوع البسيط الشأن مثل مضغ اللبان، فإن تجميع ست مخالفات من هذا النوع كان يعني رحلة إلى المدير الإداري للمدرسة؛ مما كان يستتبع - بالتأكيد - قطع عملية التعلم الحادثة في الفصل .. بينما لاحظت معلمة أخرى انتشار مضغ اللبان في الفصل، فوجهت المخالفين إلى ضرورة إلقاء اللبان في سلة مهملات الفصل، فما كان من كل طالب مخالف إلا أن ألقى باللبان في السلة وعاد ليكمل التعلم .. وهكذا بينما لم يكن مضغ اللبان محتملا في أي من الفصلين، إلا أن الاضطراب وإعاقة التعلم كانت عند أدني حدودها في الفصل الثانى.

في مدرسة أخرى، وفي أحد فصولها، كان هناك معلم يعاني معاناة شديدة من أجل الكيفية التي يتوصل بها إلى جعل طلبته يكملون إنجاز كلمات الكتاب العملي الخاص بهم وهذه التعيينات تعطي لكل طالب في بداية العام. . كان الطلبة يشكون من تعيينات الكتاب العملى، وينخرطون في سلوكيات فوضوية عديدة أثناء الوقت المخصص لتكليفات الكتاب. ومن ثم لا يستطيعون إكمال هذه التعيينات .. واعتبر المتعلم طرح جائزة لإكمال التعيين / التكليف أمرًا يخل بالقواعد الفصلية (والتي يأتي ترتيبها في قائمته أهم من هدف التعلم – المترجم)، ومن ثم ظلت المشكلة قائمة. بينما في فصل آخر، عندما اشتكي الطلبة من تعيينات / تكليفات الكتاب العملى، سألت المعلمة نفسها عن

الهدف الذي وضعت في اعتبارها أن تحققه هذه التكليفات، والذي كان يتخلص في تعلم الكلمات (وليس في أداء التعيينات ذاته – المترجم) فأعادت التفكير بأن ذلك المدخل يجب أن يتغير ليساعد الطلبة على تعلم الكلمات .. ومع أنشطتها الجديدة، أصبح الطلبة أكثر رغبة في المشاركة والتعلم. في الفصل الأول، كان الهدف الذي يشغل بال المعلم هو أن ينجز الطلبة ما كلفوا به من تعيينات في الكتاب العملى، بينما كان الهدف في الفصل الثاني أكثر وضوحًا وتركيزًا: التعلم.

العثور على ما يأتي بنتائج طيبة

وأخيرًا، فإنه تستخدم ممارسات عديدة لأكثر من مرة، دون دليل على فاعليتها وتأثيرها أو دون التفكير في جدواها ومخرجاتها. وعلى سبيل المثال، يعتمد بعض المعلمين على استراتيجيات، منها: ترك الطلبة يستخدمون الحواسيب اللاب المحمولة في وقت الراحة، أو حرمانهم من مشاركة أقرانهم الغذاء كعواقب لكسر قاعدة أو مخالفة عرف من أعراف الفصل، وغالبًا ما يؤدي الفحص الثاقب لهذه الممارسات إلى الكشف عن أن تلقي الأطفال أنفسهم لعواقب أفعالهم أو سلوكياتهم، ليس له تاثير أو تغيير إيجابي في سلوكياتهم. إن إعداد الأهداف وتقييمها يمكن أن يساعد المعلمين في تقييم الممارسات الفصلية، وإجراء التعديلات لكي نصل إلى النتائج المرجوة.

رسالة الفصل وأهدافه

إن رؤية المعلم ورسالته بالنسبة للفصل تتأثر برؤية ورسالة المدرسة ذاتها، وكذلك بالفلسفة الذاتية للمعلم في التدريس .. وكلا الأمرين مهم في اعتبار الكيفية التي يرغب فيها المعلمون في رؤية فصلهم عليها .. و غالبا ما يتأثر مناخ الفصل والأساليب التي يمكن أن يتعلم بها الطلبة برؤية المعلم للفصل .. وعندئذ تؤدي الرؤية إلى أهداف فصلية مبينة بوضوح .. وعلى الرغم من أن الأهداف المعرفية (الأكاديمية) يمكن أن تكون الشاغل

الأساسي للمعلمين، فإن أهداف الإدارة الفصلية تتضمن المناخ الاجتماعي والعاطفي للفصل، وكذلك المخرجات السلوكية والاجتماعية للطلبة.

ويتضمن جدول (١٣-١) أسئلة تضع اعتبارات قيمة في تطوير رسالة الفصل وأهدافه، وأمثلة لمهمة الفصل وأهدافه.

التقييم:

يتضمن مفهوم المعلم كـ "متعلم" في الفصل، تقييم التطور الحادث نحو الأهداف الإدارية للفصل. ومع ممارسات التقييم، فإن المعلمين يمكنهم - بصورة حادة – أن يكونوا انعكاسيين – مع اعتبار الممارسات الادارية للفصل – وتحديد ما إذا كان قد تم الإيفاء بأهداف فصلهم أم لا. إن تقييم الفصل يمكن أن يكون تراكميًّا بطبيعته، ويحدث في نهاية العام؛ للتوصل إلى فكرة أن الفصول قد استطاعت تحقيق أهدافها أم لا .. وعلى أيه حال، فإن التقييم الوصفي يمكن أن يكون أكثر فائدة للأغراض الإدارية الفصلية .. وتتضمن ممارسات التقييم الوصفى: تقييمًا مستمرًّا ومتواصلاً للتطور الحادث نحو الأهداف. إن ممارسات التقييم لا تحتاج إلى كونها مرتبطة بتوقيت ما أو طبيعة ممتدة، وإنما تحتاج أن تكون معدة بشكل جيد يحقق استثمارًا جيدًا للوقت .كما تتطلب الممارسات المفيدة للتقييم الفصلي دفاتر يومية متواصلة عاكسة للأداء، وإشرافًا من قبل زملاء المعلمين ومسوحًا فصلية.

جدول (١٣-١): اعتبارات الإدارة الفصلية:

أسئلة يجب أن توضع في الاعتبار

- ما مهمتي كـ "معلم"؟
- ما دوري في الفصل؟
- ما دور الطالب في الفصل؟
- ما القيمة التي يمكن أن أضعها في اعتباري للوصول إلى فصل مثالى؟
- ماالذي يجب أن أفترضه بخصوص الطلبة؟
- ما نوع الفصل الذي أرغب في تكوينه؟
- ما أكثر شىء أرغب فيه للمتعلمين في فصلى؟

أمثلة لأهداف ومهام

- سيكون لدى كل متعلم إحساس بالانتماء.
- سيكون لدى كل متعلم إحساس قوي بالكفاءة الذاتية.
- سينمي كل متعلم توجهًا إيجابيًا نحو التعلم.
- سينخرط كل متعلم بفاعلية ونشاط في التعلم، معظم اليوم الدراسى.

دفاتر اليومية العاكسة للأداء

يجد معلمون كثيرون كتابات مفيدة – في دفاتر يومية عاكسة للأداء – تتناول الانعكاس والتقييم المدرسى. وفي الحقيقة، فإن بحث المعلمين للحصول على شهادة المجلس القومي من المجلس القومي لممارسة التدريس ومعاييره، هي مسألة مطلوبة وضرورة لتوصيل انعكاسات أنشطتهم الفصلية اليومية، من خلال تسجيلها على شرائط فيديو، ويتم عرضها وتحليل مكوناتها في دورية علمية. يمكن للمعلمين أن يكتبوا أفكارهم وملاحظاتهم بخصوص علاقات "الطالب – المعلم"، والأداءات الفصلية، وخصائص المتعلم، والتطور نحو تحقيق الأهداف الخاصة بالفصل والمشكلات التي تواجه الفصل .. وهكذا.

إن كتابة هذه الدفاتر يمكن أن تكون نشاطًا مستقلاً، مثل: اليوميات أو اي نشاط جماعي / تعاونى، يمكن فيه للمعلمين أن يكتبوا إلى بعضهم البعض بشكل فردي و/أو بشكل جماعي (فاريلّ، ٢٠٠١ م).

إن هذه الدفاتر يمكن أن تستغل لتحقيق أغراض متعددة في تقييم وتنقيح الممارسات والأداءات الفصلية .. أولاً، يمكنها أن تعطي المعلمين الفرصة لاستعادة خبرة ما والتفكير بخصوصها وتقييمها، من منظور مغاير تمامًا، وعلى مستوى واع ومدرك .. كما إن العمليات اللاشعورية / اللا إدراكية لا تسمح لنا باتخاذ قرارات نشطة وواعية عما سوف نفعل، وعما لن نفعله .. وقد دعمت البحوث الكتابة الدورية كأداة ترفع من درجة التفكير في الوثائق العاكسة (هوبز وهوبز ٢٠٠٥م، بايب وريكاروس، ١٩٩٢م) .. إن الاقتباس التالي تم أخذه من دفتر يومية أحد المعلمين، وهو يوضح الكيفية التي يمكن بها للدفاتر أن توفر آلية لاستكشاف مهام التدريس وقيمة وممارساته وأداءاته:

وعلى الرغم من كل المحاولات التي قمت بها مع طلبتى، فلا زالت لدىّ أهداف لأن أحفز نفسي أكثر في هذه الاتجاهات. إنني أعرف أن هناك بعض الطلبة الذين يبدون "غير قادرين على التواصل" معي في الفصل، وربما تكون اهتماماتهم مختلفة، أو لا يبدو أنهم لا يتمتعون بالوقت الإضافي الذي يقضونه معى. إنني أعتقد أنه يجب علىّ أن أجد طرقا وأساليب أفضل للتأكد من أن هؤلاء الأطفال لديهم علاقات إيجابية مع أحد الكبار في المدرسة، حتى لو لم أكن أنا ذلك الشخص، وهذا يتطلب مني أخذ خطوة استرجاعية واستبعاد "الأنا" المتضخمة بداخلى، بعيدًا عن الأمر؛ لكي أحدد نمط (طبيعة) الشخص الذي يمكنه أن يجعلني أقوى، وعلى صلة أقوى وأفضل مما أنا عليه في تلك اللحظة (ماري كيس، ٢٠٠٦ م).

والغرض الثاني من دفتر اليومية هي إمكانة استخدامها كأداة من أدوات حل المشكلات التي تحدث داخل وخارج الفصل (شيتين ٢٠٠٦م)، كما أنه يمكن استخدامها

كأداة من أدوات تجميع البيانات (غاي ولسيلليمان ١٩٩٧م) وتعتبر كمسجل للأحداث السالفة (الأحداث التي تقع مباشرة بعد السلوكيات والتي اتفق في الفصول السابقة على ترجمتها بالعواقب أو اللواحق أو النتائج المترتبة على السلوكيات – المترجم) من الأنماط أو المخططات التي يحتمل بزوغها أو ظهورها .. فعلى سبيل المثال يمكن للمعلم ملاحظة أن الأشياء منفصلة عن بعضها وغير مترابطة .. كل يوم في توقيتات معينة .. وهذا النمط من المعلومات يمكن أن يقود المعلمين إلى إيجاد حلول يومية للمشكلات والمآزق الفصلية.

إنني أحاول دائمًا أن أجعل تدريسي وخبرات تعلمي أفضل بالنسبة لي ولفصلي كذلك .. ولكنني أشعر دائما بوجود التوتر .. ونظرًا لانني أمتلك الفرصة لأن أعلِّم كل طلبتى، فإنني أعلم أن هناك مودة فيما بيننا. ولكنني الآن أدرك أن السبب وراء شيوع حالة التوتر هذه، يكمن في القواعد والنظم والسيطرة، التي حرصت على ضرورة المحافظة عليها من قبل الطلبة؛ مما شكل عليهم ضغوطًا غير عادية. وفي هذه الأيام وجدت أن لدىّ سببًا بسيطًا للغاية يشير إلى القواعد .. إنني أعتقد أن علاقتنا (هو وطلبته) قد تحسنت كثيرًا، كلما مللت من ارتباطي بالقواعد والنظم قدر استطاعتي .. ومن ثم، فإنني أعتقد أنني كنت المسئول عن وجود هذه الحالة من التوتر في الفصل .. إن الشىء المهم في فصلي – على ما أعتقد – يكمن في الأسلوب الذي نتعامل فيه مع بعضنا البعض، ومن ثم .. فإنني أدرك الآن أن فصلي استطاع أن يحقق النجاح، على الرغم مما أبقيت عليه من القواعد والنظم. إننا نؤمن بالسلوكيات الجيدة والتعامل باحترام شديد مع بعضنا البعض .. لقد كنت أعرف أن السبب في إنجاز التوقعات الخاصة بفصلي كان يعزى إلى تحكمي وتسلطي بالقواعد والنظم .. ولكنني الآن أشعر بأنني أقرب في تكويني إلى مدرب، وليس ضابط شرطة يري كل شىء في القوانين والنظم وضرورة اتباعهما .. إننا نتحرك نحو مزيد من التحرر من القيود والضغوط (بريسيلا هو، ٢٠٠٦م)

وأخيرًا، فإن الاحتفاظ بدفتر اليومية يمكن أن يساعد المعلمين في التنفيس عن مشاعرهم وتوضيح آرائهم في التدريس، وتعلم طلبتهم، وكذلك فحص نزعاتهم واتجاهاتهم نحو المتعلمين وزملائهم وأولياء أمور الطلبة .. إن دفاتر اليومية يمكنها أن توفر سجلاً لما يتعلمه المعلم عن مهارته التدريسية والمناخ الفصلي وعلاقاته مع طلبته:

إنني عرفت، ومن خلال الانعكاس، أنذاك أنني كنت أتعامل مع المشكلة السابقة بصورة أكثر مما كانت تحتمله تحديات التعلم النوعية لدى الأطفال .. لقد كنت أواجه مسافة (تباعدًا أو فرقا – المترجم) بين ثقافتينا المختلفتين بصورة جديدة .. وفي مكان ما عبر الطريق، أدركت أنه لن يمكنني أبدًا فهم ثقافتهم وعائلاتهم بشكل تام إلا إذا فهمت نفسي بشكل تام .. إنني لم أستطع من قبل احتضان طبيعة طلبتى، قبل أن أستطع احتضان نفسي أو تبينها بصورة جيدة .. وذلك يعني شيئًا واحدًا فقط : أنه كان يجب عليّ أن أتحدث عن ذلك، لقد كان دفتر اليومية المكان الذي أتحدث فيه عن ذلك .. في البداية بشكل أكثر أمانًا، ثم بشيء أكثر إيلامًا فيما بعد (هانكنز ١٩٩٨ م، ص ٨٥).

ويحذر هاتون وسميث (١٩٩٥م) من أن الانعكاس لايحدث تلقائيًا، فإذا كانت كتابة الدفتر نشاطا تعاونيا، فإن كتاب دفاتر اليومية يؤكدون كتاباتهم لتعكس السمات والخصائص التي يمكن الاقتناع بها لتوقعات القارىء أو لتكتب فقط المظاهر القوية والمؤثرة للأحداث التي تحدث في الفصل، لاسيما إذا آمن الكتاب بأنهم سوف يقيّمون اعتمادا على مداخلهم في الكتابة.

إن التقييم غير النهائي قد يؤخر رغبة المعلم في الكتابة من أجل الانعكاس والنمو، كما أن الانعكاس المدقق يتطلب إرادة لأن يكون أمينًا وحاسمًا. ولكي تكون الكتابة الدفترية التعاونية مؤثرة، فإنها يجب أن تستخدم من أجل الحوار البناء والإنجاز، وليس من أجل تقييم التدريس.

وفي السطور التالية اقتباسات من الدفاتر الانعكاسية، التي تم إنجازها بشكل تعاونى، يحتفظ بها المعلمون المشاركون في منهج التخرج في الإدارة الفصلية.

كيف يمكنني أن أميز نفسى، أو ان أسمها بالرؤية المتواصلة لمنظور الطالب ووجهة نظره، دون أي قيود تعوقنى، أو الظروف المعرفية القهرية (الأكاديمية) اليومية؟ **على سبيل المثال:** في تلك الأيام التي لا تعلم فيها الكيفية التي تمضي بها الساعات، أتساءل عما إذا كان هناك شىء، ليس على ما يرام، حدث مع طالب ما ذلك اليوم الذي افتقدت فيه تلك الرؤية؟

إنني أعرف ماذا يعني الأمر عند ارتباطك بكل تلك الضرورات والمشاغل الأكاديمية، ثم إذا بك تستدير لتجد أحد طلبتك يحتاج إلى التحدث، أو يحتاج إلى شخص ما ليستمع إليه، وليست لديك فكرة عما ينوي أن يتحدث فيه. . لقد عملت في مدرسة ثانوية وتعاملت مع طلبتها في لقاءات منتظمة أسبوعيا، وكنت أشعر بأنني مضطر إلى التعامل مع مشكلات شخصية لطالب ما، ولم يكن لدى مانع، ولكنني كنت أشعر كذلك بأنني لست على ما يرام عندما أعرف أن الطالب ليس لديه من يشاركه الحديث، وأنهم "الطلبة" قد وضعوا ثقتهم فيك، وأنك لديك بعض الظروف الاضطرارية الأخرى .. إنني بأمانة، أعتقد أن الأولاد (الطلبة) يحتاجون ذلك الشخص ليتحدثوا إليه وليستمع إليهم .. إنني لا أعرف أي صف تدرس له، ولكنني أعرف أن مع طلبتي يبدو الأمر مختلفا ؛ فهم لديهم دورية يومية يكتبون فيها، وقد أخبرتهم أنه إذا كانت لديهم مشكلة و/أو أنهم يريدون التحدث إلى أحد ما، ولكنهم لا يرغبون في أن يدعوا أي أحد يعرف بخصوص ذلك، فإن عليهم – كما أخبرتهم – أن يكتبوا ذلك في دوريتهم، أو يكتبوا إلى ملاحظة لإخباري بضرورة أن يتحدثوا معي .. لقد احتفظت بأمر دفاترهم وما كتبوه فيها سرًّا للغاية، ويعرف طلبتي ذلك .. ربما أداء شىء ومماثل لهذا سوف يساعدك على ألا تشعر بالذنب لعدم حديثك مع أي من طلبتك كما تحب.

إن الكتابة الدفترية تقدم الفرص اللازمة للانعكاس الناقد، وسواء أكان النشاط فرديًا أم جماعيًا، فإنها تسمح للمعلمين بأن يصلوا بفروضهم وآرائهم حول المتعلمين والتدريس إلى مستوى واع .. كما أنها تسمح للمعلمين كذلك بالتفكير العميق في ممارستهم داخل الفصل، والمشكلات التي تقابلهم، وتسجل التغييرات والتطورات الحادثة وكذلك العواقب والإخفاقات.

الإشراف من قبل الزملاء

إن الإشراف من قبل زميل أو أستاذ أكاديمي متخصص لهو أداة أخرى، يمكن للمعلمين استخدامها لتقييم الممارسات الفصلية الإدارية .. وقد يبدو الإشراف من قبل الزملاء أمرا جللاً غير عادي بالنسبة لمعلمين كثيرين .. وعندما تتم العملية في إطار من الزمالة، بدلاً من الإطار الرسمي أو التقييمي أو إصدار الأحكام، فإن ذلك يمكنه أن يقود المعلمين إلى الرؤية الثاقبة لمجريات الأمور، تلك الرؤية التي تحسن من مستوى ممارستهم (كوش ١٩٩٩م) .. إن التدرب عملية تتم من قبل مدارس كثيرة؛ لتيسير الإشراف على المعلمين من قبل معلمين سابقين.

الفوائد

يمكن للإشراف أن يحقق مزايا لكل من: المعلم الذي تم الإشراف عليه، والشخص القائم بالإشراف .. إن إشراف الأقران يمكن أن يمد بتغذية راجعة مفيدة، تعتبر علاقات "الطالب – المعلم" والمناخ الفصلى، ويمكنها أن تيسر حدوث التغيير وتوفر المعلومات التي تضع في تقديرها الممارسات الإدارية، وتشجع الانعكاس التعاونى، وتقلل من مستوى العزلة والإحساس بالغربة.

توفير التغذية الراجعة:

التقذية الراجعة مهمة بالنسبة لنمو المعلم وتطوره، وكذلك لمساعدة المعلم على فهم الديناميات المختلفة (أساليب الأداء والاستجابة المتباينة في الفصل – المترجم) في الفصل (جيوسكي ٢٠٠٢م). وبينما تستطيع درجات الاختبار تقديم تغذية راجعة تضع في اعتبارها الأداء الفردي للطالب .. إلا أن الإشراف أو ملاحظات تدريس الفصول يمنحان مدخلا إلى الخبرات التدريسية، حيث تمتزج كل من المهارات والمعرفة مع الممارسة والأداء، منصهرين في بوتقة واحدة؛ فعلى سبيل المثال يصور فوتلاند وما ترى في دراستهما عن الصف الأول (٢٠٠٥م) الكيفية التي يمكن بها للإشراف أن يستخدم في إعطاء تغذية راجعة، تضع في اعتبارها علاقات "الطالب – المعلم"؛ إذ يحدد هذان المؤلفان الوجوه والأبعاد التي يمكن التعرف عليها في علاقات "الطالب – المعلم"، مثل: الكيفية التي يرى بها المعلم طلبته ويتواصل معهم، وكيف يلهم طلبته بالفضولية وحب الاستطلاع اللذين يمكن تقييمها من خلال الإشراف، ولكن لا يمكن تقييمها بسهولة من خلال الطرق الأخرى.

الكشف عن التفاعلات غير القصدية:

يمكن للإشراف أن يزيح الستار عن التفاعلات غير المقصودة في الفصل، والتي يمكنها أن تؤثر على المناخ الفصلي والتعلم والسلوك. فعلى سبيل المثال يلاحظ إيدر (١٩٨٥م) فصلاً من فصول المستوى الأول، لمدة عام كامل، لكي يحدد تأثير القدرة الجماعية على أداء الطلبة في مركز القراءة بالفصل. وقد وجد المؤلف أن في المجموعات ضعيفة القدرة، كان معظم الطلبة الذين يحتاجون الشرح والانتباه أكثر الطلبة تشتتًا لأكثر من مرة، كما لاحظ أن السياق الاجتماعي للتعلم في المجموعات ضعيفة القدرة كان مختلفا بشكل مثير للانتباه، عما هو الحال عليه في المجموعات ذات القدرة العالية، وأن معدلات أعلى من الإزعاج والاضطراب والتشتت حدثت أثناء القراءة للدروس في المجموعات

ضعيفة القدرة، مما يستدعى ضرورة التفكير في قضية ضرورة تكوين مجموعات متجانسة أثناء الأداء والممارسة.

انعكاس التغيير:

إن إشراف الأقران يمكن أن يسهل حدوث التغييرات في الممارسات الفصلية (بوشمان ٢٠٠٦م، سلاتر وسيمونز ٢٠٠١م، سوافورد ١٩٩٨م)؛ إذ يمكنه أن يوفر منظورًا مختلفًا، يستطيع المعلمون – من خلاله – رؤية فصولهم بشكل مختلف .. ويصف بوشمان ٢٠٠٦م تطبيق إشراف القرين / الزميل، حين قام معلمو مدرسة عليا بالتجوال في فصول بعضهم البعض، وأعقب ذلك اجتماعات بعد انقضاء اليوم الدراسي مع أعضاء من إدارة المدرسة للتحدث عما شاهدوه .. لقد أحدث ذلك عملية أصبحت معروفة لدى الإشراف باسم "عملية التعلم الانعكاسي العميق" (ص٦٠). وعلى سبيل المثال، قام أحد المعلمين الذي أشرف على أداء زميل آخر بتسجيل تلك الملاحظة: "لقد كان من المفيد بالنسبة لى أن أرى طلبتي في فصول أخرى (يقصد أنه رأى الاهتمامات والمشاغل والمشكلات نفسها لدى طلبة الفصول الأخرى كما هي لدى طلبته في فصله – المترجم) .. لقد كنت قادرًا على أن أقارن بين الكيفية التي يتصرف بها طلاب هذه الفصول وسلوكيات طلبتي في فصلي .. وأحيانًا ما كان هؤلاء الطلاب يبدون في غاية الانشغال؛ مما كان يدفعني إلى سؤال نفسى: كيف أمكنني أن أوجد الحالة نفسها من الانخراط والاندماج؟ (ص ٦٠)

تدريب القرين

إن تدريب القرين نموذج تستخدمه مدارس متعددة لتسهيل مراقبة الفصل والإشراف عليه. وفي هذا النموذج يراقب المعلمون أو يشرفون على فصول بعضهم البعض، على أن يتبع ذلك بجلسة للمناقشة وتقديم تغذية راجعة ممنهجة (اوكونور وكور ١٩٩٦م)؛ حيث يتم في هذه الطريقة تأكيد الزمالة والثقة والتعلم كمقابل للتقييم و/

أو النقد. لقد أمدت البحوث والأدبيات التربوية بخطوط إرشادية للتدريب الناجح من قبل القرين:

غير تقييمي

لايجب أن يستخدم تدريب القرين للتقييم (سلاتر وسيمونز ٢٠٠١م) وينمذج تدريب الأقران كيفية أن التقييم الجماعي يمكن أن يكون غير ناجح أو فاعل .. وبدلا من ذلك، فإن تدريب الأقران يجب أن تسوده روح الزمالة المصحوبة بالاحترام المتبادل؛ حيث يمكن للمعلمين أن يتعلموا من بعضهم البعض .. إن الثقة بين المشاركين هي جانب مهم لتدريب أقران ناجح (سلاتر وسيمونز ٢٠٠١م).

مَرِن

يجب أن تكون برامج تدريب القرين مرنة، ويلاحظ كل من سلاتر ووسيمونز (٢٠٠١م) أن هذه الأنماط من الإشراف والمراقبة قد تكون نوعية (مثلاً: يطلب من الزميل أن يبحث عن جوانب أو أبعاد متخصصة أو نوعية من الممارسات المدرسية) أو جوانب غير تخصصية (مثلا: يلاحظ الزميل الفصل من حيث الدلالات أو المصطلحات العامة). إن الإشراف يمكن أن يفي أو يحدد بصورة أدق تلك الاحتياجات النوعية لكل معلم.

تطوعى

يجب أن يكون تدريب القرين تطوعيًّا (أوكونور وكور ١٩٩٦م) إذ إن الاشتراك التطوعي للمعلمين في تدريب القرن هو أكثر قبولاً واحتمالاً لحدوث التعلم والنمو والاستفادة من هذه الخبرات.

فرصة للحوار

إن اللقاءات أو الفرص التي تتاح لإقامة حوارات عن تدريب القرين وإشرافه أمر حيوي للغاية، ويبين سوافورد (١٩٩٨م) أن المؤتمرات واللقاءات بين الذين يتم الإشراف عليهم أو متابعتهم والمشرفين يجب أن تتم مباشرة بعد انتهاء عملية الإشراف أو المراقبة.

مؤقتة (لها وقت محدد)

يجب أن تكون هناك ملاحظات وإشراف متكرر ومبكر. ويوصي سوافورد (١٩٩٨م) بأن هذه الإشرافات تبدأ مبكرًا في أوائل العام، وأن تحدث بصورة متكررة مرتين في الشهر.

قائمة الفحص والمسوح

إن قائمة الفحص التي يكونها المعلم أو المطبوعة أو المسح مثلما "قائمة جرد فصلى" يمكن أن تستخدم إما كقائمة فحص ذاتية للمعلم، أو كأداة من أدوات تدريب القرين أو كأداة لمعرفة رؤى الطفل في المناخ الفصلي .. إن التقارير الذاتية التي يكملها كل من المعلمين والطلبة يمكنها أن توفر قاطرة (وسيلة) لفهم الخبرات المتعارضة للمعلم والطلبة من خلال الفصل نفسه، وثمة أمثلة عديدة – في السطور القادمة – لآليات التقييم الفصلى.

إن الصيغة المختصرة من "قائمة جرد فصلى" (لدى: سنك وسبنسر، ٢٠٠٥م) هي تقرير ذاتي عن قياس المناخ الفصلي يدلل على أن له خمسة أبعاد: (أ) التلاصق / التماسك – درجة فهم التلاميذ وتعاونهم ومودتهم مع بعضهم البعض، (ب) العصبية والتهيج – مدى التوتر والخلاف القائم بين الطلبة، (جـ) الصعوبة – مستوى الصعوبة التي يجدها الطلبة في أداء التعيينات والتكليفات الفصلية، (د) الرضا عن النفس / الإشباع - المدى الذي يشعر فيه الطلبة بالرضا عن أنفسهم، أو يرضون بالتصنيف الذي حققوه، (هـ)

التنافس – المدى الذي يسمح فيه بالتنافس في الأداءات الفصلية. وباستخدام هذه الأداة، فإنه يطلب من الطلبة أن يقوموا بتصنيف كل مصطلح مثل: "نعم" أو "لا" والتي تبين الموافقة أو عدم الموافقة. وثمة نماذج لمصطلحات تتضمن "كل شخص هو صديقى"، و"معظم الطلبة يريدون أن تكون أداءاتهم أفضل من أداءات أصدقائهم"، و"بعض الطلبة يشعرون بأنهم ليسوا على ما يرام، عندما لا يريدون أن يؤدوا تكليفاتهم بصورة جيدة مثلما يفعل الآخرون"، و"الطلبة في فصلي يتشاجرون مع بعضهم كثيرًا".

تشكل قائمة بيئة التعلم واحدة من أكثر المسوح التربوية (فراسر، إندرسون ووولبيرج ١٩٩٨م) التي تقدم المعلومات المتعلقة بالبيئة الفصلية لفصول المدرسة الوسطى أو المدرسة العليا شيوعًا وانتشارًا. وطبقًا لما يقوله كل من وولبيرج وجرينبرج ١٩٩٧م) فإنه عندما يحتاج الطلبة إلى شرح وتوجيه، فإنه يمكنهم أن يتعلموا أكثر عندما يجدون تصنيفاتهم مرضية وباعثة على التحدي وودودة، وعندما يمكنهم المشاركة في اتخاذ القرار.. إن هذه القائمة تقيس تسعة ملامح إيجابية للمجموعات الفصلية، مثل: التحدي والتلاصق والديمقراطية، وتتضمن ستة ملامح أخرى قد تكون لها آثار سلبية، مثل: التآمر واللامبالاة، ويستجيب الطلبة للمصطلحات على مقياس مدرج من خمس نقاط من: "موافق بشدة" إلى "غير موافق بشدة" .. كما أن مصطلحات العينة تتضمن: "الطلبة يعرفون بعضهم البعض جيدا"، "كل طالب يتمتع بالمزايا نفسها" و"كل الطلبة تشارك في صنع قرارات الفصل".

إن مقياس البيئة الفصلية (موس وتريكت، ١٩٩٥م) أداة سهلة لإدارة وتسجيل وتقييم بيئات التعلم من وجهة نظر الطالب، وهو مناسب بشكل خاص لطلبة المدارس الابتدائية والثانوية، ويتضمن تسعين مصطلحًا تتكامل مع تصورات الطالب حسب جوانب الأداء في الفصل، مثل: العلاقات، توجهات الهدف، والأنظمة الفصلية .. إن عينات الملاحظات التي يتم تصنيفها من قبل الطالب تتضمن: "الطلبة يصرفون قدرًا كبيرًا من

طاقتهم فيما يفعلونه هنا" و"الطلبة في الفصل يرغبون في معرفة بعضهم البعض بصورة جيدة للغاية".

إن مسح "المدرسة باعتبارها الوجه الثاني للمجتمع الراعى" واحد من أشهر المسوح التربوية التي قدمها (ليكونا ودافيدسون ٢٠٠٣م)، والتي تتضمن ٤٢ سؤالا أعدت بمعرفة "مركز التصنيفين الرابع والخامس – الاحترام والمسئولية" (تم تصنيف القيم والسلوكيات، فجاء الاحترام في المركز الرابع، وجاءت المسئولية في المركز الخامس حسب درجات هذا النسق القيمي – المترجم) لمساعدة المدارس في تقييم رؤى ووجهات نظر الطلبة والعائلات والأكاديميين العاملين، مع اعتبار المدرسة مجتمعًا راعيًا .. وهذه الآلية يمكن استخدامها مع كل طلبة المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية، على الرغم من أن المؤلفين يوصيان بطرح أسئلة أقل ما يمكن بالنسبة لطلاب المدرسة الابتدائية .. وتقدم المصطلحات في صيغة "ليكرت" من خمس نقاط قياسية (والتي سبق طرحها من قبل، وتبدأ بـ "أوافق بشدة"، وتنتهي عند "لا أوافق بشدة" كما سبق – المترجم) وتتضمن نوعية الأسئلة: "الطلبة يحجمون عن المشاركة"، "الطلبة لا يظهرون احترامًا تجاه معلميهم"، و"الطلبة ينخرطون في المساعدة على حل المشكلات الدراسية بالمدرسة".

إن تصورات الأطفال عن "الجودة الفصلية" لطلبة المدرسة الثانوية، و"أنشطة فصلى" للصفوف من الثالث حتى الثامن "(جينتري وسبرنجر ٢٠٠٢م) تكون مادة مسوح تربوية، صممت لكي تقيم مستوى الطلبة في الرعاية والاهتمام المقدمين لهم، وكذلك مستواهم فيما يستنفر طاقاتهم ويثير تحدياتهم .. إن هذه المسوح تستفسر من الطلبة عن مدى تمتعهم ومستوى اهتمامهم بدراستهم، ومعدل الاختيار الذي يشعرون به، ويصادفونه في حياتهم الأكاديمية، والكيفية التي يتكرر بها شعورهم بالتحدي من قبل ما يدرسون .. وتتضمن عينة المصطلحات: "إنني أجد تكليفات / تعيينات الفصل صعبة

على الإكمال"، "إنني أمنح اختيارات كثيرة لطلبتي في فصلي" و "أجد أن محتويات فصلي شيقة ومثيرة للغاية".

تخصص آلية "تقييم التحليل لجودة المناخ الفصلى"، و"آلية التقييم التحليلي لجودة المناخ المدرسى" واللتان تم تطويرهما من قبل "الاتحاد الغربي لدراسة المناخ المدرسى" (٢٠٠٤م) للمدارس والمعلمين لاستخدامها في تقييم المناخ الفصلي والمناخ المدرسي .. وهذه الآليات تعتمد على الفروض القائلة بأن المدرسة والفصول تتغير من خلال ممارستها وأداءتها، عن تلك التي تعطي نظام تقييم شفافا وصارما؛ حيث يستطيع المعلمون أن يحدثوا تحسينات جوهرية في هذه الممارسات، وفي دراسة تتعلق بالكفاءة لنظام التحالف الغربي لدراسة المناخ المدرسى، ويستعرض كل من شيندلر وتايلور سادينز وجونز مدى ما تتسم به هذه المقاييس من صحة وواقعية وكفاءة ومنافع.

إن هذه الآلية الفصلية تحصل على رؤى الطلبة ووجهات نظرهم، وكذلك المصطلحات المتعلقة بتواصلات الطلبة مع بعضهم البعض والبيئة التنظيمية والتعلم / التقييم والاتجاه والثقافة .. وهى تستهدف مجموعة جزئية من مجموعة كلية لاستكمال الأداء التعاوني فيما بينهما. وتتضمن المجموعات الفرعية: التصنيف للمظهر، والشكل الفيزيائى، والعلاقات الكلية، وتواصلات الطالب وتفاعلاته، والقيادة / اتخاذ القرار، والبيئة التنظيمية، وبيئة التعلم والاتجاه والثقافة، وعلاقات المجتمع المدرسي .. ويطلب من المستجيبين أن يقدروا أو يقيموا كل مصطلح من المصطلحات المتعلقة بمستويات الأداء الثلاثة، وكذلك المستويات الثلاثة الفرعية (مرتفع، متوسط، منخفض)، وتتضمن عينة المصطلحات: "الطلبة لديهم إدراك بالمجتمع المحلى"، "والفصل يتم تعريفه بالإحساس الإيجابي الذي يسود بين كل اعضاء الفصل" و"معظم الطلبة يرغبون في الاستماع إلى بعضهم البعض، وتقديم أداءاتهم، ويدركون بأن لهم صوتًا (قدرة على التعبير وحق فيه – المترجم) في المجتمع الفصلي الذي يعيشون فيه".

"ما الذي يحدث في هذا الفصل؟" (فراسر، ١٩٩٨م) هو استبيان يقيس تصورات طلبة المدرسة العليا نحو بيئاتهم الفصلية، وهى تتضمن المصطلحات التي تقيس درجة البنائية والجوانب الأخرى للفصول المدرسية المعاصرة (ريكاردز، دن بورك وفيشر، ٢٠٠٣م). وهناك سبعة أبعاد تتمثل في: درجة ارتباط التلميذ بالمدرسة ودعم المعلم والاندماج والاستقصاءات والتحريات وتوجه المهمة والتعاون والمساواة، وهذه الأبعاد يعاد تمثيلها عن طريق مصطلحات، ويتم الإجابة عن أسئلة متعلقة بها. وعلى طريقة مقياس ليكرت الخماسي الذي سبق الحديث عنه، تضم عينة المصطلحات: "لقد وجدت إجابات عن الأسئلة من خلال الاستقصاءات التي قمت بها"، "ساعدني المعلم عندما واجهت متاعب في أداء ما كلفت به من عمل"، "لقد شاركت برأيي أثناء مناقشات الفصل"، "إنني أعامل بالمعاملة نفسها التي يتلقاها الطلبة الآخرون في الفصل معى"، "وعندما أؤدي العمل في جماعة في هذا الفصل، فإننا نكون فرق عمل".

جدول (١٣-١): مقاييس تتمركز حول المعلم،
وتستخدم لتقييم اتجاه الطلبة نحو التعلم.

نموذج إشراف / مراقبة القرين

حدد الدرجة، حسبما أشرفت على كل مما يلي في التدريج من (١) إلى (٥) باعتبار (١) أدناها، و (٥) أعلاها:

	١	٢	٣	٤	٥
الأطفال متحمسون لبدء العمل					
الأطفال يتحدثون عما يتعلمونه					
معظم تواصلات الأقران في الفصل متلائمة مع المنهج الذي يتعلمونه					
الطلبة منخرطون في الأداء					
مشتتات التركيز والانتباه في أدنى حدودها					
الطلبة يطرحون أسئلة					
الطلبة ينخرطون في مهمة التعلم أغلب الوقت					

معظم الوقت　　　احيانًا　　　ابدا

المسح الذي يتعلق بالطالب:

في هذا الفصل أشعر بالإثارة والرغبة فيما أوديه من عمل
في هذا الفصل أتحدث عن الدروس مع أصدقائي
في هذا الفصل أتحدث أنا وأصدقائي عما نقوم به داخل الفصل وعما تعلمناه
في هذا الفصل أشعر بما يستنفر قدراتي ويثير تحدياتى
يمكنني أن أطرح أسئلة في هذا الفصل
أقضي الوقت في التعلم في هذا الفصل

يقدم ستيوارت وإيفانز (١٩٩٧م) قائمة تقييم ذاتية للمعلمين، وهذه القائمة تتضمن مصطلحات مثل "الإيفاء بالاحتياجات التدريسية للمناهج"، و"تنفيذ نوعية متباينة من الترتيبات التدريسية"، و "استخدامات متلائمة وغرضية وطرق تدريسية محفزة وانشطة ومصادر وتكنولوجيا"، و"عارضات للتقدم والإمداد بالتغذية الراجعة الصحيحة". إن المعلمين يبحثون عن إجابات متعلقة بالأسئلة الفصلية النوعية أو عن دليل للأهداف النوعية يمكنها أن توجد قائمة الفحص الذاتية المتعلقة بهم أو مسح.

ويوضح شكل (١٣-١) مسحًا متولدًا من قبل معلمة مهتمة بإحلالات طلبتها للتعلم أثناء وجودها في الفصل .. كما أنها كونت مسحًا لإشراف قرين، كان قد لاحظ الفصل، ومسحًا آخر للطلبة يقومون بإكماله.

اللقاءات الشخصية

تعقد اللقاءات الشخصية مع الطلبة لمعرفة منظوراتهم بخصوص خبراتهم في المدرسة والبيئة الفصلية، والخطوات التنظيمية التي يمكن أن تمدها بالرؤى الثاقبة المعينة داخل الفصل وعبر الممارسات الإدارية الفصلية. إن اللقاءات الشخصية مع الطلبة يمكن أن تساعد المعلمين على فهم المشكلات السلوكية في الفصل (جابل،هيستر، هندريكسون وسيزي ٢٠٠٥ م)؛ إذ يمكنها أن تكون بادئات لحدوث الانعكاس وتساعد المعلمين في تأكيد فروضهم عن المتعلمين أو تغييرها (هوبان ٢٠٠٠ م). وعلى سبيل المثال، فإنه في دراسة هوبان، اكتشف أحد معلمي العلوم في مدرسة ثانوية – خلال اللقاءات الشخصية مع الطلبة – أن فكرته عما هو مؤسس باعتباره "متعة" في معامل علمية يختلف تمامًا عما هو كذلك لدى طلبته؛ إذ كانت لدى المعلم رؤية دقيقة للغاية باعتبار التجارب المؤداة في الفصل؛ إذ قدم لطلبته توجيهات جزئية تدريجية تسمح بمساحة بسيطة جدًّا للخطأ .. ولقد قادته اللقاءات الشخصية إلى السماح بترك المعامل العلمية مفتوحة لمساحة زمنية اكبر، وأن يسمح للطلبة بأن يكون لديهم قدر أكبر من الملكية والمشاركة في مجريات الفصل، والسماح بالاستفادة والتعلم من الأخطاء.

وفي مثال آخر، أفاد بلاك (٢٠٠٦م) عن معلم للصف الخامس، كانت لديه صعوبة في تحفيز واثارة دافعية الأطفال؛ لكي يتبعوا قواعد الفصل، ويقوموا بأداء الواجب المنزلي .. لقد قام بتطبيق نظام، يتعلم فيه الأطفال أشياء طريفة مسلية، وتمكن بتطبيق هذا النظام من إحراز قدر من النجاح بتخصيص جوائز – جوائز صغيرة كان يسلمها للطلبة المجيدين بيده كنوع من التحفيز أو التشجيع لإطاعة القواعد الفصلية، وأداء الواجبات

المنزلية. وقد طلب من طلبته المساعدة في إعادة البحث عن هذه المشكلة، فما كان من الطلبة إلا أن توصلوا إلى صيغة متطورة من أسئلة المسوح واللقاءات الشخصية، واستخلصوا آنذاك أنهم سوف يتصرفون بشكل أفضل، وقد أدوا عملهم في مجموعات تعاونية، واستطاعوا الاستماع إلى الموسيقى، وأن بمقدروهم آنذاك البداية بسرعة في أداء واجباتهم المنزلية، وقد لاحظ المعلم تحسينات كبيرة جدًا في سلوك الطالب والدافعية .. ودوَّن ذلك في دفتريته .. لقد تعلم كيف يثق في باحثين لديه، لا تتعدى أعمارهم العشر سنوات (يقصد المعلم بهؤلاء الباحثين طلبة فصله - المترجم) لقد كانت لديهم خبرات حقيقية في الدافعية" (بلاك، ٢٠٠٦م، ص ٣٥).

قياسات تقدير العلاقة الاجتماعية

إن مقاييس تقدير العلاقة الاجتماعية يمكن أن تعطى المعلمين معلومات تتعلق بالديناميات الاجتماعية والإدراك بالمجتمع المحلى، والمناخ الاجتماعي في الفصل .. وهذه المقاييس تساعد في تقييم المناخ الاجتماعي في الفصل، من خلال تحديد نمط الصداقة والشيوع ونبذ الأقران (شيرمان ٢٠٠٢م). إن تقنيات تقدير العلاقة الاجتماعية تسمح للمعلمين بأن يتعرفوا بسهولة على الأطفال، الذين لديهم عدد من الأصدقاء، وميل أكبر إلى الانفلات أو التحرر من المدرسة (دافيس، هاوويل وكوكي ٢٠٠٢م)، كما أن هذه المقاييس تستخدم لقياس نبذ أقران وعدم شعبية الأطفال ذوي الإعاقات في نظم التعليم العام (بيندر، شوبرت وماك لاغولين ٢٠٠١م، كارلسون، لاهى، فريم، ووكر وهيند ١٩٨٧ م) ويمكنها كذلك أن تساعد المعلمين والمستشارين على أن يتعرفوا المشاغبين المحتملين من بين الطلبة (كولى، كونيل وشيراز ٢٠٠٦م).

يمكن للمعلمين إيجاد مقياس لتقدير العلاقات الاجتماعية وتنمية العبارات المتعلقة بالقياس، وكذلك سؤال الطلبة أن يقيموا و/أو يتعرفوا – حسب معيار نوعي متخصص – على أقرانهم في الفصل، والاعتماد على هدف قياس تقدير العلاقة

الاجتماعية . ويستطيع المعلم أن يكلف الطلبة بالإجابة عن واحد أو أكثر من الأسئلة المتعلقة بأقرانهم، حيث يمكن أن يتم تصنيفها ووضعها على مقياس من نمط "ليكرت" .. وقد تتضمن المصطلحات ملاحظات مثلما يلى:

- إنني أحب أن أعمل مع هذا الشخص في مشروع ما.
- إنني أحب أن أجلس مع هذا الشخص أثناء فترة الغداء.

يمكن أن يتم عمل المقياس بما يجعل الطلبة قادرين على ذكر أسماء أقرانهم:

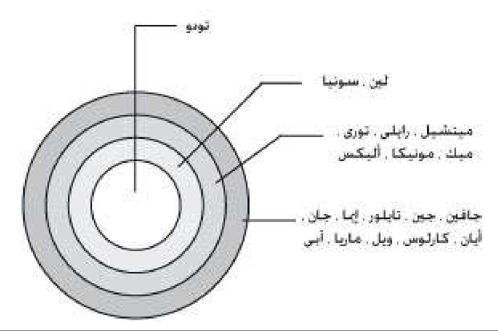
- إنني أحب – غالبا – أن أجلس بجوار ...
- أحب أن أعمل في مشروع ما مع ...
- ... يميل إلى أن يكون مشاغبا.

يتم عمل نقاط للمقاييس المتعلقة بالتقدير الاجتماعى، من خلال جدولة النقاط وحساب متوسطات كل الاستجابات، ويمكن أن يتولد المخطط البيانى الاجتماعي أيضًا من خلال الوصف البصرى للعلاقات الاجتماعية في الفصل، ويتضمن شكل (١٣-٢) التوجيهات المتعلقة بهذا المخطط البياني الاجتماعى.

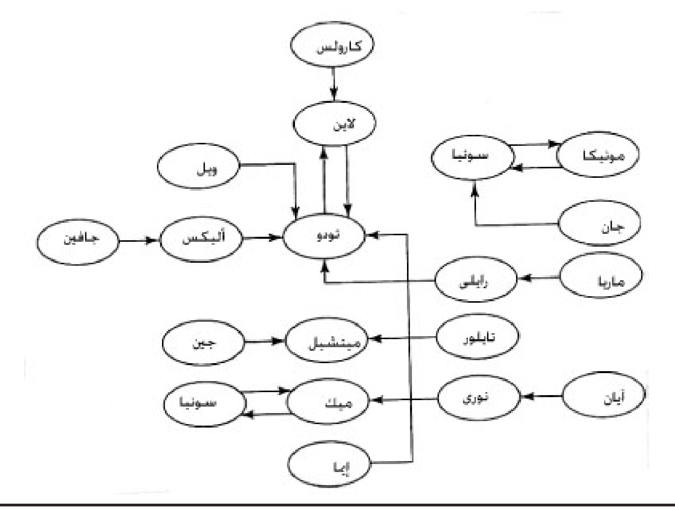
شكل (١٣-٢): تكوين مخطط بيان اجتماعي:

يمكن تكوين نمطين من الشكل البياني كما يلي:

١- لتكوين بيان اجتماعي يمكن تكوين دوائر تشبه دوائر التسديد على الهدف (دوائر الرماية)، والتي تتضمن دوائر كثيرة كدلالة على المعدلات العالية للتصنيف، وأكثر الأقران ترشيحًا عبر هذه الدوائر. ضع الأسماء المتعلقة بالطلبة في الدوائر حسب عدد الترشيحات التي لديك.



٢- ارسم دائرة لكل طالب، ثم ارسم سهما من كل دائرة إلى الدائرة التي بها الشخص الذي يتم ترشيحه من قبل الطالب. يمكن أن تكون الأسهم في كود لوني لكل سؤال (انظر السطور السابقة) يمكن أن يساعد الشكل الناتج في تحديد أي العلاقات تبادلية، وأي الأطفال يتسم بشخصية ودودة ... وهكذا.



إن الاقتباس التالي من الدفترية العاكسة يصور فائدة مخططات البيان الاجتماعي في توفير الدليل على أن الممارسات الفصلية فاعلة ومؤثرة (من إحدى المعلمات):

لقد كان مخطط البيان الاجتماعي مشعل تنوير بالنسبة لها ولنفسي على حد سواء؛ ذلك أنه لم يكشف فقط عن أن ثمة طالبا في حاجة إلى خطة علاج اجتماعى، بل إنه أظهر أيضًا نجاح خطة علاج أسبق منها – لقد تعاملت زوجني مع طالبتها التي كانت تضايق طالبًا اخر موهوبًا في بداية العام .. حيث أبلغ الطالب بعدم قدرته على إحداث بعض التواصل للتعبير عن رغبته في تكوين أصدقاء بشكل لائق، وكذلك عن الكيفية التي يمكن أن تؤثر بها الأشكال التي خارج الفصل بالتاثير على سلوكيات الطالبة في المدرسة .. وكان التحدي أمام الطفل الموهوب أن ينجح في التعامل مع هذه الطالبة، بدلا من تفاديها والابتعاد عنها، وكذلك رؤية ما سوف يحدث .. في اليوم التالى، سأل الطالب الصغير الطالبة العدوانية عما إذا كانت ترغب في أن تكون ضمن مجموعته أثناء فترة القراءة أم لا. ومنذ تلك اللحظة تناقص معدل العدوانية بشكل واضح، وأصبح الاثنان الآن صديقين .. لقد أظهر مخطط البيان الاجتماعي لها أن ذلك أتي بالفعل بنتيجة طيبة .. لقد أجرى الاثنان (الطالب الموهوب / الطالبة المشاغبة - المترجم) اختيارات متبادلة عند السؤال عن طبيعة الجلوس، ومشروع الفصل، والتشارك في اللعب، وهذا جعلنا نتاقش مع الطالب الذي تم تمييزه أو تصنيفه بأنه مهمل، ويمكن إجراء خطط علاجية محتملة معه.

تيموثي فاجان

إن كلا من اللقاءين الشخصيين مع الطالبين ومعدي مخطط البيان الاجتماعي قد أمدا بالآليات (القاطرة) التي تتضمن الطلبة في تقييم الممارسات الإدارية بالفصل.

وقد سبق وصف منافع الوقوف على وجهات نظر الطلبة وتصورتهم في الفصل الرابع ومع اعتبار تقييم الممارسات الإدارية بالفصل. فإن اللقاءات الشخصية والبيانات الاجتماعية التخطيطية تقدم الدليل على تأثيرات الممارسات الفصلية من حيث الأفضلية لدى المستفيدين.

البحث الإجرائي

بالنسبة للتربويين، فإن البحث الإجرائي هو استقصاء تنظيمي متواصل، يمكن إجراؤه لكي تحسن الممارسة (كالهون ٢٠٠٢م). إن البحث الإجرائي يسمح للمعلمين أن يفحصوا الممارسات الفصلية مع اعتبار كل من الإدارة الفصلية والشرح الإكاديمى، وتقدم تطويرًا مهنيًا متميزًا (روس ومايرز ٢٠٠٦م). وكأداة في النظر إلى ممارسات الإدارة الفصلية، فإن البحث الإجرائي يسمح للمدرسين بأن يركزوا على الهدف الفصلي / المدرسي الخاص، أو المشكلات الفصلية / المدرسية، مثل: تاثير الفروق الاجتماعية– الاقتصادية على المدرسة والفصل (آلانا ٢٠٠٦م). إن البحث الإجرائي صورة متفردة، لامثيل لها، من البحث الذي يختلف عن البحث العلمي الصارم. وبخلاف البحث العلمي الصارم، فإن خصائص البحث الإجرائي تسمح له بأن يتم إنجازه بسهولة داخل حياة الفصل المدرسى.

خصائص البحث الإجرائى:

حسبما يقول كيمبر (٢٠٠٠م)، فإن البحث الإجرائي يتضمن الخصائص التالية:

يهتم بالممارسة الاجتماعية .. إن الفصول هي أنظمة اجتماعية معقدة، والتي غالبًا لا تؤدي بذاتيتها إلى أن تكون استقصاء علميًّا صارمًا ؛ حيث يتم التوصل إلى فروض وتحكمات صارمة، لكي تحدد تاثيرات العوامل المتباينة المشكلة له .. إن البحث الإجرائي

يسمح بفحص المشكلات الجوهرية، من خلال سياق ظروف غير مسبوقة، أي متفردة لانظير لها، يقدمها الفصل أو المدرسة.

يتم بقصدية تحقيق تحسن في الممارسة والأداء .. إن غرض البحث الإجرائي يتجاوز مجرد وصف العوامل المتباينة للفصل؛ اذ إن الهدف الأساسي للبحث الإجرائي في الفصل يكمن في إعطاء المعلومات الخاصة بالممارسة الفصية وتعزيز التطوير المهني المستمر للمعلمين. وباستخدام البحث الإجرائى، فإن المعلمين يحددون هوية المنطقة التي تتسم بالاهتمامات الخاصة، والتي يتم تركيز الأداء والانعكاس عليها.

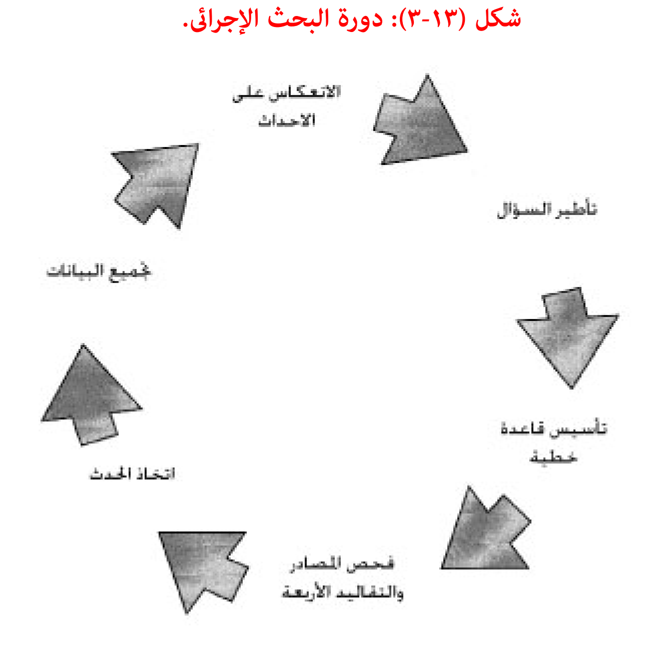
له طبيعة تساهمية تسمح باشتراك معلم أو مجموعة معلمين في إنتاج البحث .. على خلاف النماذج البحثية الخطية، والتي يقدم فيها البحث للمعلمين الذين يطالبون فيما بعد بتطبيق الممارسات في الفصول، فإن المعلمين في البحث الإجرائي هم الباحثون .. إذ يمكن أن يضم ذلك البحث معلمًا في فصلاً واحدًا ومجموعه صغيرة من المعلمين أو المدرسة بأكملها .. وعندما يتكاتف المعلمون مع بعضهم البعض في البحث الإجرائى، فإن ذلك التعاون في الإنجاز يشكل المزايا التي توفرها الفرصة المتعلقة بمناقشة الفروض والتصورات والعصف الذهني لكل الحلول الممكنة للمشكلات القائمة.

له تنظيم متسق ومحوري (بؤرى) .. إن البحث الإجرائي يسمح بالتعلم المستمر والمتواصل في الفصل؛ لأن المعلمين ينخرطون في التخطيط والأداء والمراقبة والإشراف والانعكاس، وهذه العمليات تؤدي إلى مزيد من التخطيط والأداء والمراقبة والانعكاس الأبعد.

تنفيذ البحث الإجرائى:

إن الخطوات التالية لتحقيق مشروع بحث إجرائي يمت بصلة للممارسات الإدارية الفصلية سوف تتم مناقشتها في الصفحات القادمة، ويصور الشكل (١٣-٣) دورة البحث الاجرائي

شكل (١٣-٣): دورة البحث الإجرائى.



يمكن للمعلمين النظر إلى الأهداف الفصلية، والمشكلات التي تحدث بالفصل، ومناطق الأداء التي يمكن تحسينها، على أن يوضع في الاعتبار كل من المجتمع الفصلي ومجموعة صغيرة من الطلبة أو طفل نوعي (ذو إمكانات واضحة)؛ ليضع إطارًا لسؤال متعلق بالمشروع الخاص بالبحث الإجرائي ..وعلى سبيل المثال، يمكن للمعلمين أن يسألوا: كيف يمكنني أن أطور أو أنمي إحساسًا بالمجتمع المحلي في فصلى؟ كيف يمكنني أن أساعد الطلبة على جعل انتقالاتهم – داخل الفصل - أكثر سهولة - بين الفصول؟

كيف يمكنني أن أساعد المتعلمين على أان يحلوا الصراعات الثنائية بين الأقران؟ وكيف يمكنني أن أساعد طالبًا ما، يعاني من اختلالات في الانتباه والتركيز، أن ينمي مهارات التركيز لديه ..

تأسيس قاعدة خطية

يمكن للمعلمين النظر إلى الممارسات الفصلية الحالية والهدف من مشروع البحث الإجرائى، بتجميع البيانات من خلال المراقبة والسجلات السابقة والبيانات الاجتماعية التخطيطية .. وهكذا. إن البيانات التي يتم تجميعها قبل الحدث توفر أساسًا للمقارنة بما يحدث بعد الحدث، وتستطيع تلك البيانات أن تساعد المعلم في فهم الظروف الفصلية الحالية.

فحص المصادر المهنية والأدبية

يمكن للمعلمين النظر إلى المصادر المهنية والأدبية، والبحث عن الافكار، ومقارنة بين ما يستخدم منها حاليا، وما يرتبط منها بالبحث الأساسى.

القيام بإجراء

يعدل المعلمون ممارساتهم الحالية و / أو ينفذون مبحثًا جديدًا او مدخلاً جديدًا؛ لكي يساعدهم في التوصل إلى تحقيق هدفهم أو حل معضلة فصلية.

تجميع بيانات

يمكن أن تؤخذ البيانات بطرق عديدة متنوعة، تم وصفها في هذا الفصل .. ويوصي بتعدد مصادر المعلومات .. ويمكن للمعلمين أن يختاروا القيام بعمل مخطط بياني اجتماعى، وكذلك مراقبة الطلبة المستهدفين؛ لكي يروا مدى زيادة التواصلات الإيجابية بين المتعلمين.

الانعكاس على الحدث

يمكن للمعلمين فحص البيانات، وأن ينعكس ذلك الفحص على تأثيرات أفعالهم .. إذا كان الإجراء يؤتي ثماره بصورة طيبة، فإن تقسيم البيانات إلى ثلاثة أقسام يمكن أن يساعد في توثيق التغييرات الإيجابية في الفصل .. وهذا التقسيم الثلاثي يتضمن مراجعة البيانات من مصادر متعددة بما يثبت النتائج ويعززها .. فعلى سبيل المثال، فإن كلا من القائمين بالإشراف والرقابة من قبل الزملاء، أو من خلال اللقاءات الشخصية مع الطلبة، وكذلك السجلات السابقة المتعلقة بالدفترية العاكسة يمكنهم أن يثبتوا صحة حدوث تحسن في المناخ الفصلى، وتقديم أساس قوى ومتين لدعم الإجراء .. وعلى الجانب الآخر، إذا أوضحت البيانات أن الإجراء لم يكن ناجحًا، فإن الانعكاس يمكن أن يساعد المعلم في تحديد أن ذلك الاتجاه أو المدخل هو المطلوب. وفيما يلي اقتباس من دفترية عاكسة لأحد المعلمين، استخدم تقنية البحث الإجرائى:

إنني سعيد للغاية بالكيفية التي حققت بها خطة العلاج التي كونتها – مشروع البحث الإجرائي – نتائج طيبة لطالبتي .. وبالإضافة إلى ذلك، كانت الطالبة ومعلمتها ومساعدة المعلمة في منتهى السعادة من المخرج الذي توصلت إليه الخطة. بدأت الطفلة استخدام "خريطة القلب المعرفية "في الأسبوع الماضي .. واليوم فإنها تقرر: "إنها جيدة وتؤتي ثمارها .. انظر إلى قصاصة الورق، ثم توقف وقم بتنظيف المكان" .. لقد قررت أنه مذكِّر قوى بالنسبة لها .. ودون النظر إلى خريطتها المعرفية، فإنها تستطيع اليوم أن تعطيني كل خطوة – لفظيًّا – من الذاكرة .. وأفادت معلمتها أنه قد أحرز نجاح في أداء الطالبة للأعمال النمطية الصباحية في المدرسة .. فقد قدمت تكليفاتها بشكل مدروس وملتزم بالفكرة الموجودة في خريطتها المعرفية .. ياللهول!! إنني أستطيع الآن أن أرى بوضوح أكثر كيف أن الاستعراض (العرض) الذاتي معبر عن استقلالية الطالبة وإدراكها للإنجاز .. لقد أدركت بالتحديد أن هذا ما يحدث لهذه الطالبة .. لقد تم

إعطاؤها شراكة كاملة في تصميم وإيجاد الخريطة المعرفية .. وقد أحبت أداء ذلك التعيين بشكل ملحوظ.

إيف ووكر

إن البحث الإجرائي يمنح المعلمين الفرصة لأن يكونوا قصديين، عند اعتبار الأهداف والمخرجات التعليمية؛ من أجل ممارساتهم الإدارية الفصلية والخطط العلاجية المصممة لمساعدة الطلبة الفرديين .. ويمثل شكل (١٣-٤) مشروعا لبحث إجرائي "في الفصل".

شكل (١٣-٤) : مشروع بحث اجرائي "في الفصل"

يصف أنجيانو (٢٠٠١ م) تجربة مع البحث الإجرائى، لدى معلمة، أمضت خمس سنوات في التدريس. كانت المعلمة في صف المستوى الثالث .. كتبت المعلمة في دفتريتها العاكسة تصف اهتمامها، فيما يتعلق بمحاورات الطلبة ومجادلاتهم، وكذلك التجوال في حجرة الفصل في أوقات غير مناسبة، والتصرف بشكل غيرلائق، وعدم اتباع التعليمات .. كان بحثها الإجرائي يتضمن الخطوات التالية:
وضع إطار للسؤال : ما الاستراتيجيات التي ستكون مؤثرة للإقلال من السلوك غير اللائق أو غير المقبول أثناء أوقات الراحة، أو أثناء الشرح، أو أثناء تحركات الطلبة؟
تأسيس القاعدة الخطية: القيام بإجراء إشراف وملاحظة ما قبل التقييم لسلوك الطالب، ولسلوك الطلاب في مرحلة ما قبل المسح.
فحص المصادر المهنية والأدبية: مراجعة مقالات المهنية الدورية ومواقع الدائرة العنكبوتية (الإنترنت)، والكتب المختلفة لرؤية ما تم في محاولات الآخرين، وما الذي أتي منها بنتائج إيجابية مثمرة ليعد ناجحًا، وما الذي يوصي به المهنيون الآخرون ؟

اتخاذ إجراء: ويتبع في تنفيذه الاستراتيجيات التالية : المعية والتواصل التواصل البصرى التقارب والجوار الفيزيائى التجاوز والانطلاق لما بعد ذلك
تجميع البيانات: إجراء مسح بعدي للطلبة، وعمل دفترية عاكسة، وملاحظة سلوك الطالب (جميع البيانات من كل مرحلة من المراحل السابقة).
انعكاس الإجراء: فيما يلي اقتباس من دفترية عاكسة لأحد المعلمين: لقد أثر مشروع الاستقصاء لهذا الفصل على سوء سلوك طلبتى، وكذلك أثر على سلوكياتي الشخصية نحوهم. وبتطور المشروع، فإن أنماطا عديدة من سوء السلوك، التي كنت أستهدفها، تم تقليل حدوثها وتدنت معدلات هذا الحدث بسبب قدرتي على إدارة فصلي بشكل أفضل؛ الأمر الذي أعطى الطلبة فرصة أقل لإساءة السلوك .. لقد اكتسب طلبتي الاحترام المطلوب بالنسبة لي كمعلم لهم (ص ٥٢).
بحث إجرائي في مدرسة وسطى: يصف أحد النجارين مشروع بحث إجرائي في حجرة مصادر بمدرسة وسطى، وهو يصف بعضًا من المشكلات الحادثة في فصلة؛ إذ إن أحد طلبتي كان يتوقع الحصول على مكافأة لإجادته في الأداء المعرفي (الأكاديمى) والسلوكيات المقبولة، يقول عن ذلك: "كان الطلبة في حالة مزاجية وعقلية، تجعلهم يمرون بخبرة توقع المكافاة الفورية لمعظم الجوانب والأبعاد التعليمية المتضمنة التي يؤدونها، ولكنها لم تكن محدودة. وكانت تتضمن كذلك توقعات بالإيفاء بالسلوك الفصلي المقبول، وإنجاز المهمة وإجادة المهمة، والعلاقات المرغوبة والمقبولة بين الأقران. وإذ اعتقد الطلبة بأنني لم أكن أولي ذلك الأمر الاهتمام الكافي (قبل بداية الفصل بشكل رسمى)، فإنه كانت هناك بعض التصرفات المحدودة المتسمة بالسخرية (التنابذ بالألقاب – المترجم) .. وعندما اعتقد الطلبة أنني أولي ذلك الأمر الاهتمام الكافي، فإنهم عندئذ تصرفوا بشكل لائق ومقبول .. لقد أصبح من الواضح أن الطلبة كانوا إما أنهم يبحثون عن امتداح لأدائهم كجائزة أومكافأة، أو أنهم كانوا يحاولون تفادي العقاب .. لقد أصبح ذلك اهتمامًا فوريًا، كما كان أي إدراك بالمجتمع المحلي تم تاسيسه في الفصل أمرًا مهمًّا للغاية :

وضع اطار للسؤال: لو أن تصميم الفصل وضع في اعتباره أنه يعامل كمكان، يستطيع الطلبة فيه أن يتعرفوا إلى انتمائهم إلى هذا المكان، فإنهم سيكونون قادرين على اجتياز التحديات الأكاديمية التي قد يواجهونها، على تاسيس إدراك وعي كاف بالاستقلالية والذاتية، ومن ثم يصبح السؤال: هل زادت الدافعية الجوهرية (أي الدافعية التي ترتبط بكل أبعاد الأداء وليست الدافعية العرضية، التي ترتبط بهدف مؤقت، وتنتهي بانتهاء هذا الهدف – المترجم)
تأثيث قاعدة خطية: هناك مسح يعرف باسم "المسح المتعلق بالفصل الداعم للطالب" (وليام وزملاؤه، ٢٠٠١م) وعلى الموقع الإلكترونى: http//tfox.blog.uvm.edu/sup. يركز على تناول القضايا المتعلقة بالانتماء والثقة والاحترام والرعاية.
المصادر المهنية والأدبية: اي نظرية – تحديد الذات من المنظور الأدبي وتحسين رؤية المجتمع المحلى، وقد تمت مراجعة هذه المصادر.
الإجـراءات: تطبيق نظرية "تحديد – الذات" من خلال استخدام الاختيارات واللقاءات الفصلية، والتركيز على اللقاءات الفصلية والحلول التي يولدها، أو يصل إليها الطلبة بأنفسهم ومدى علاقتها بقضايا الفصل، والمكافات اللحظية (الفورية)، واختيار التكليفات وتفريدها.
تجميع البيانات: وتم من خلال إشراف المعلم، و دفتريات الطلبة العاكسة، المسح البعدي للطلبة، قائمة الفحص التي أعدها المعلم .. وكانت الطريقة المختارة لأداء ذلك هي ترك الطلبة على حريتهم في الاستجابة لمزيد من الإسهام في الدورية؛ لاسيما تلك المشاركة، التي تركز على الانتماء والتحديات المعرفية (الأكاديمية) المقبولة والذاتية (الاستقلالية).
الانعكاس على الحدث (الأداء): بعد مراجعة إدارية للبحث الإجرائى، أبدى أحد المديرين التنفيذيين المساعدين هذه الملاحظة بقوله: "إنه من الواضح أن الاطفال – بالفعل – يتمتعون بكونهم في فصلك، وهذا يقودنى إلى القول بأنك قد وضعت في اعتبارك الكيفية التي يمكن بها لهؤلاء الأطفال - تقليديًا - أن تكون مشاعرهم نحو المدرسة". وكان الدليل الآخر على أن ذلك المشروع كان ناجحًا، متمثلاً في أن المشروع تم تنفيذه باقتدار على مدى الأسابيع الأربعة الأخيرة، وأنه لم تكن هناك مطلقًا أية مشكلات سلوكية في الفصل.
إجمالاً، فإنه يبدو بالفعل أن استخدام نظرية تقدير – الذات في هذا الفصل قد زادت من الدافعية الجوهرية لدى الطلبة، وكانت أبرز النتائج في هذا الصدد تلك الإرادة والرغبة لدى الطلبة في أن يواجهوا تحديات أكثر في تعييناتهم، حتى لو لم تكن هناك أية جوائز أو مكافآت، يمكن عرضها مقابل هذا الأداء المتميز .. كما كانت هناك زيادة في الوقت، الذي يقضيه الطلبة في أداء مهامهم، وكذلك زيادة ثابتة في عدد الفحوص، التي تم إجراؤها على قوائم فحص الطالب وأدائه.

استخدام الأهداف والمخرجات والتقييم لتحسين الانتماء والإجادة والإتقان والاستقلالية وسماحة النفس/ العطاء

من منظور دائرة الشجاعة، يمكن للمعلمين تهئية وإعداد أهداف تتعلق بالانتماء والإجادة والإتقان والاستقلالية وسماحة النفس/ العطاء، والقصدية المتعلقة بما يختارونه من الممارسات الفصلية، التي يمكنها تحقيق هذه الأهداف. إن الأهداف التي ترتبط بدائرة الشجاعة قد تتضمن ما يلي:

- نم إدراكًا بالمجتمع المحلي في الفصل.
- نم إدراكًا بالانتماء لدى كل المتعلمين.
- نم إدراكًا بالاستقلالية (الذاتية) والمسئولية لدى المتعلمين.
- نم توجه التعلم في الفصل، واعمل على الحفاظ عليه.
- نم سماحة النفس / العطاء لدى كل متعلم.

إذا استطاع المعلم التعبير بفصاحة ووضوح عن هذه الأهداف، فإن الممارسات والأداءات الداعمة لهذه الأهداف يمكن تنفيذها وتقييمها .. ويتضمن الشكل (١٣-٥) الأهداف الفصلية المحتملة ذات الصلة دائرة الشجاعة، وكذلك الممارسات المحتملة، التي يمكنها أن تحقق هذه الأهداف والأنشطة التقيمية الفصلية الممكنة.

جدول (١٣-٥): الأهداف والمخرجات والتقييمات.

المفهوم	الهدف	الممارسات / الأداءات الممكنة	التقييم الممكن
• الانتماء	• نم إدراكًا بالمجتمع المحلي في الفصل	• إشراك الطلبة في تنمية وتطوير مهمة الفصل، وكذلك الأعراف / والتقاليد أو القواعد. • عقد اجتماعات فصلية. • استخدام تعلمًا تعاونيًا وتدريس الاقران .	• بيان تخطيطي اجتماعي. • مسح مناخ فصلى.
• الاستقلالية (الذاتية)	• ساعد الطلبة على تطوير إدراك الاستقلالية والمسئولية	• إشراك المتعلمين في تطوير عملية الوساطة، وإيجاد حلول للمشكلات التي تحدث في الفصل. • توفير اختيارات • البحث عن مدخل من المتعلمين واستخدامه في القرارات الفصلية. • إشراك المتعلمين في التقييم الذاتي والعروض الذاتية	• لقاءات شخصية بالطلبة. • إشراف ومراقبة قرين.

المفهوم	الهدف	الممارسات / الأداءات الممكنة	التقييم الممكن
• الإجادة والإتقان	• نم إدراكًا قويًا لدى كل متعلم بالكفاءة الذاتية • نم توجه التعلم في الفصل وحافظ على دوامه .	• تجنب الأنشطة التنافسية وأنظمة التصنيف، التي تسمح للمتعلمين بمقارنة أنظمة أنفسهم مع اقرانهم. • أسس أهداف تعلم فردية، واحرص على عقد لقاءات للتعلم. • كلف بالعمل في مستوى مقبول من التحدى، حسبما يناسب كل طالب .	• لقاءات شخصية مع الطالب. • إشراف ورقابة أقران.
• سماحة النفس / العطاء	• امنح كل متعلم الفرصة لأن يشارك مع أقرانه وفصله ومدرسته ومجتمعه المحلى.	• قم بالتاسيس لتعليم القرين والتعلم التعاونى. • قم بمشروع خدمات التعلم للمدرسة أو للمجتمع المحلي وتعرف على الأمثلة الدالة على الرعاية والاهتمام في الفصل .	• مسح خاص بالمناخ المدرسى. • لقاءات شخصية مع المتعلم.

ملخص الفصل:

إن تأسيس الاهداف والمخرجات المتعلقة بالفصل، وتقييم التطور الحادث نحو تحقيق هذه الأهداف والمخرجات، يمكن أن يضمن أن المعلم هو الذي يوجد هذا النوع من الفصل كما يتمناه، وكذلك التاثير على أن تكون المخرجات هي تلك المرغوبة لمتعلميه.. إن ممارسات التقييم الفصلية يمكن أن تتضمن: الدفتريات العاكسة وأنماط الرقابة والإشراف وقوائم الفحص والمسوح والمخططات البيانية الاجتماعية واللقاءات الشخصية مع الطلبة. إن الممارسات والأداءات التقييمية، مثل توجيه الأقران يمكنها أيضًا أن تشرك المعلمين في التنمية المهنية والتعاون فيما بينهم، ويمد البحث الإجرائي بتنظيم ما لإشراك المعلمين في ما يعترض الفصل من أزمات أو مشكلات، وما يتم التوصل إليه من معلومات عن القضايا موضع الاهتمام للمعلم. وبالانخراط في البحث الإجرائى، فإن المعلمين – مثلهم مثل الطلبة – يصبحون متعلمين في الفصل .

المصادر

Alana, J. E. (2006). Astudy of participatory action research as professional development for edu

cators in areas of educational disadvantage. Educational Research,14(4), 525-533. Anguiano, P. (2001). A first-year teacher's plan to reduce misbehavior in the classroom. Teaching

Exceptional Children, 33(3), 52-56.

Ashton, P. T. (1985). Motivation and the teacher's sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames (Eds.), Research on motivation in education: Vol. 2. The classroom milieu (pp. 141-174). Orlando, FL: Academic Press.

Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.

Bender, W. N., Shubert, T. H., & McLaughlin, P. J. (2001). Invisible kids: Preventing school vio

lence by identifying kids in trouble. Intervention in School and Clinic, 37(2),105-112. Black, S. (2006). Students as researchers. American School Board Journal, 193(7), 34-36. Bushman, J. (2006). Teachers as walk-through partners. Educational Leadership, 63(6), 58-61. Calhoun, E. (2002). Action research for school. Educational Leadership, 59(6),18-24

Carlson, C., Lahey, B., Frame, C. Walker, J., & Hynd, G. W. (1987). Sociometric status of clinic

referred children with attention deficit disorders with and without hyperactivity. Journal of

Abnormal Psychology,15(4), 537-547.

Chitpin, S. (2006). The use of reflective journal keeping in a teacher education program: A Popperian analysis. Reflective Practice, 7(1), 73-86.

Cochran-Smith, M. (2001). Reforming teacher education: Competing agendas. Journal of Teacher Education, 52(4), 263-265.

Cole, J. C. M., Cornell, C. G., & Sheras, P. (2006). Identification of school bullies by survey methods. Professional School Counseling, 9(4), 305-313.

Cosh, J. (1999). Peer observation: A reflective model, English Language Teachers Journal, 3(1), 22-28. Davis, S., Howell, P., & Cooke, F. (2002). Sociodynamic relationships between children who stutter

and their nonstuttering classmates. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied

Disciplines, 43(7), 939-947,

Deemer, S. A. (2004), Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. Educational Research, 46(1), 73-90.

Eder, D. (1981). Ability grouping as a self-fullfilling prophecy: A micro-analysis of teacher-student interaction. Sociology of Education, 54(3),151-162.

Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. Educational & Psychological Measurement, 51(3), 755-766.

Farrell, T. S. C. (2001). Tailoring reflection to individual needs: A TESOL case study. Journal of Education for Teaching, 27(1), 23-28.

Fottland, H., & Matre, S. (2005). Assessment from a sociocultural perspective: Narratives from a

first-grade classroom. Scandinavian Journal of Educational Research, 49(5), 503-521.

Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity, and applications.

Learning Environments Research, 1(2), 7-33.

Fraser, B. J., Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1982). Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory and My Class Inventory (3rd ed.). Perth: Western Australian Institute of Technology.

Gable, R. A., Hester, P. P., Hester, L. R., Hendrickson, J. M., & Sze, S. (2005). Cognitive, affective,

and relational dimensions of middle school students. Clearing House, 79(1), 40-44.

Gentry, M., & Springer, P. (2002). Secondary student perceptions of their class activities regard

ing meaningfulness, challenge, choice, and appeal: An initial validation study. Journal of

Secondary Gifted Education, 13(4), 192-205.

Ghaye, T., & Lillyman, S. (1997). Learning journals and critical incidents: Reflective practice for health care professionals. Wiltshire, U.K.: Dinton, Wiltshire Quay Books.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. Teachers and Teaching, 8(3/4), 381-391.

Hankins, K. H. (1998). Cacophony to symphony: Memoirs in teacher research. Harvard Educational Review, 68(4 80-96.

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. Teaching and Teacher Education, 11(1), 33-49.

Hoban, G. (2000). Making practice problematic: Listening to student interviews as a catalyst for

teacher reflection. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 28(2),133-147.

Hoy, W. K., & Woolflok, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of

schools. Elementary School Journal, 93(4), 335-372.

Hubbs, D. L., & Hubbs, D. L. (2005). The paper mirror: Understanding reflective journaling. Journal of Experiential Education, 28(1), 60-71.

Kember, D. (2000). Action learning and action research: Improving the quality of teaching and learning. Sterling, VA: Kogan.

Lickona, T., & Davidson, M. L. (2003). School as a caring community profile-II (SCCP II). Retrieved March 1, 2008, from http://www.cortland.edu/character/sccpii.htm

O'Connor, R., & Korr, W. S. (1996). A model for school social work facilitation of teacher self-efficacy and empowerment. Social Work in Education,18(1), 45-51

Ochoa, S. H., & Olivarez, A. (1995). A meta-analysis of peer-rating sociometric studies of pupils with learning disabilities. Journal of Special Education, 29(1),1-19.

Pipe, J. P., & Richards, J. C. (1992). Reflective thinking and growth in novices' teaching abilities. Journal of Educational Research, 86(1), 52-57.

Rickards, T., den Brok, P., Bull, E., & Fisher, D. (2003). Predicting student views of the classroom: A Californian perspective. Proceedings

Western Australian Institute for Educational Research Forum 2003. Retrieved November 13, 2006, from http://www.waier.org.au/forums/2003/rckards-l.html

Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), Research on Teaching: Vol. 7 (pp. 49-74). Greenwich, CT: JAI Press.

Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. School Effectiveness and School Improvement, 17(2), 179-199.

Ross, J. R. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. Teaching and Teacher Education, 23(2),146-159.

Russ, F., & Meyers, E. (2006). The bright side: Teacher research in the context of educational reform and policy making. Teachers and Teaching , 12(1), 69-86.

Senge, P. M. (1990). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. New York: Doubleday/Currency.

Sherman, L. W. (2002). Sociometry in the classroom: How to do it. Retrieved October 28, 2006,

from http://www.users.muohio.edu/shermalw/sociometryfiles/socio_are.htmlx

Sherman, L. W. (2002). Sociometry in the classroom. Retreived from http://www.users.muohio.

edu/shermalw/sociometryfiles/SOCIO_variation.htmlx, March 20, 2007.

Shindler, Taylor, C., Cadenas, H., & Jones. (2003). Sharing the data along with the responsibility:

Examining an analytic scale-based model for assessing school climate. Paper presented at the

annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April, 2003. http://

www.calstatela.edu/centers/schoolclimate/research/aera2003.html Retrieved on, May 18, 2007. Sink, C. A., & Spencer, L. R. (2005). My Class Inventory---Short Form as an accountability tool for

elementary school counselors to measure classroom climate. Professional School

Counseling, 9(1), 37-48.

Slater, C., & Simmons, D. L. (2001). The design and implementation of a peer coaching program. American Secondary Education, 29(3), 67-76.

Stewart, S. C., & Evans, H. (1997). Setting the stage for success: Assessing the instructional environment. Preventing School Failure, 41(2), 53-57.

Swafford, J. (1998). Teachers supporting teachers through peer coaching. Support for Learning, 13(2), 54-58.

Tricket, E. J. and Moos, R. H. (1995), Classroom Environment Scale Manual. 3rd Edition. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.

Walberg, H., & Greenberg, R. C. (1997). Using the learning environment inventory. Educational Leadership, 54(8), 45-47.

Western Alliance for the Study of School Climate. (2004). Classroom climate quality analytic

assessment instrument. Retrieved from Western Alliance or the Study of School Climate,

www.calstatela.edu/schoolclimate http://www.calstatela.edu/centers/schoolclimate/class

room_survey.html, November 19, 2007.

~1'illiams, W. Fox, T. Fow, W. Roche, K. Prue, J. Farr, L. and Dillenbeck, A. (2001). The Supportive

classroom. Retrieved on May 16, 2008 from http://tfox.blog.uvm.edu/supportiveclass/



إدارة الصف المدرسي

تحقيق نواتج إيجابية لجميع الطلاب

يهدف هذا الكتاب إلى مساعدة المعلمين في توفير مناخ مجتمعي داخل الصف الدراسي بحيث يتمتع كل من الطالب والمعلم برفقة الآخر، ويجد متعة في إنجازه، ويحفل كل منهم بالآخر.

للحصول على مزيد من النسخ اتصل على الموزع الوحيد لإصدارات
مكتب التربية العربي لدول الخليج: مكتبة تربية الغد
جوال ٠٥٠٥٤٤٦٤٨٠ (٠٠٩٦٦) - ٠٥٠٣٤٢١١٢٤ (٠٠٩٦٦)
هاتف: ٢٠٨٤٢٤٤ (٠٠٩٦٦١) فاكس: ٤٧١٥٩٨٣ (٠٠٩٦٦١)
ص.ب: ٣٢٥٣٣٨ - الرياض ١١٣٧١ - المملكة العربية السعودية





ISBN 978-9960-15-479-4



